



ANA CATARINA
LOPES BORGES

N.º 190139007

**DESCOBRIR O MUNDO: A
BRINCADEIRA HEURISTICA E A
EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO
DE INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

Setembro, 2021

ANA CATARINA
LOPES BORGES

**DESCOBRIR O MUNDO: A
BRINCADEIRA HEURISTICA E A
EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO
DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Manuela
de Sousa Matos

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Vogal: Professora Especialista Ilda Clara Almeida da
Cruz Rodrigues

Setembro, 2021



“O brincar é a mais elevada forma de pesquisa!”
Albert Einstein

Agradecimentos

A redação do presente relatório simboliza uma das fases mais importantes da minha vida, é o término de um ciclo e o começo de um outro tão esperado. Reflete a concretização de um sonho de criança, ser educadora de infância. Foram cinco anos a traçar caminhos, contudo, não o fiz sozinha. Este caminho só foi possível percorrer porque tive pessoas que me apoiaram incansavelmente e por isso, quero enaltecer a minha eterna gratidão não só àqueles que me ajudaram neste momento tão importante, mas também aos que caminharam lado a lado comigo, que viveram as minhas vitórias e me deram um ombro amigo nos momentos que mais precisei.

Começo por agradecer aos meus pais, que têm sido o meu pilar. Um enorme obrigada por nunca terem desistido de mim e de me possibilitarem concretizar todos os meus sonhos. Obrigada por me transmitirem os melhores valores, por terem sempre uma palavra de incentivo e por me terem ensinado a não desistir de nada. Agradeço de coração por tudo o que fizeram, continuam a fazer e farão por mim! Um enorme obrigada da vossa menina!

Ao Miguel, por nunca desistir de mim, por toda a paciência, conselhos, companheirismo e por estar lá mesmo quando tudo parecia ser impossível. Obrigada por todo o amor, pela força, pela cumplicidade e por me fazeres lembrar todos os dias que acreditas nas minhas capacidades e que consigo alcançar tudo o que ambiciono. Obrigada por tudo, sem dúvida o melhor de mim!

À minha melhor amiga Susana, irmã de coração, que está presente desde sempre, temos sido o pilar uma da outra. Crescemos juntas e fomos conquistando o mundo lado a lado desde o primeiro dia. Amiga, um obrigada do tamanho do mundo!

Aos meus amigos que direta e indiretamente acompanharam o meu percurso, agradeço por todo o apoio, por ouvirem os meus medos e agustias, mas sobretudo, por estarem a meu lado nas conquistas.

A todos aqueles que se cruzaram comigo ao longo destes cinco anos de muitas aprendizagens, obrigada. Às minhas colegas e amigas de faculdade, à Margarida Moreira, à Mariana Costa e à Rafaela Barreiros, quero enaltecer o meu eterno agradecimento pela amizade e por todas as partilhas que tornaram este caminho ainda mais rico. Que possamos partilhar muitas conquistas e momentos desta profissão tão gratificante.

Obrigada a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico e que partilharam um pouco da sua sabedoria e amor que têm pela Educação.

Um agradecimento especial à professora Sofia, orientadora do presente projeto, por todos os ensinamentos, pelas partilhas e colaboração que me permitiram concluir este caminho. Obrigada, ainda pelo papel fundamental que desempenhou na construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

Às educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa um especial obrigado por partilharem a sua prática pedagógica, o seu tempo, espaço e grupo. Obrigada por toda a paciência, receptividade e dedicação, por todas as aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço de coração pela experiência tão rica que me proporcionaram e sobretudo por acreditarem que ia conseguir.

Por último, mas não menos especial, obrigada a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso. Obrigada por me terem recebido tão bem, por me fazer tão feliz e me deixarem fazer parte desta fase tão importante da vossa vida, que é a infância. São e serão a motivação deste sonho. Que nunca deixem de sonhar. Sem vocês isto não era possível.

A todos os que percorreram este caminho a meu lado, um grande e sincero obrigada.

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

O presente relatório é resultado de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulada- descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância. Esta investigação é um estudo transversal realizado nos contextos educativos, nos quais realizei os momentos de estágio de creche e jardim de infância. Todo o relatório de investigação foi desenvolvido num processo de formação pessoal e profissional, apresentando aprendizagens adquiridas através das experiências vividas nos contextos em que decorreu o estudo, e conhecimentos obtidos ao longo de toda a formação académica.

Numa perspetiva metodológica, o presente estudo foi desenvolvido segundo o paradigma interpretativo da investigação qualitativa e baseado na investigação-ação, com o intuito de recolher informações que dessem resposta à questão de investigação: “De que forma o brincar e a exploração de materiais não estruturados potencializa o desenvolvimento e aprendizagem da criança?”.

Relativamente à análise reflexiva, esta incide principalmente na importância da exploração de materiais não estruturados para o desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, e na forma como a criança se envolve nas explorações. Também foi fundamental compreender o papel do educador de infância e como este potencia a exploração de materiais não estruturados na sua prática. Para perceber estes fatores foi necessário intervir em ambos os contextos educativos, com o objetivo de impulsionar melhorias significativas, que foram alvo de uma análise e reflexão cuidada e atenta.

Ao analisar, refletir e cruzar toda a informação recolhida, foi possível compreender que a criança ao explorar materiais não estruturados atribui novos significados aos objetos, criando e imaginando brincadeiras cheias de significado. Neste sentido, é determinante proporcionar às crianças ambientes estimulantes e dinâmicos, que potencializem o seu desenvolvimento global e a aquisição de aprendizagens significativas, pois, quanto maior for a diversidade de materiais, maiores serão as oportunidades de as crianças explorarem e se envolverem em situações diversificadas, o que lhes permite desenvolver a imaginação, a criatividade, a concentração, entre muitas outras áreas do desenvolvimento da criança.

Palavras-Chave: Brincar; Brincar Heurístico; Materiais Não Estruturados; Papel do Educador; Desenvolvimento; Aprendizagem.

Abstract

This report is the result of an investigation carried out within the scope of the master in preschool education, entitled - discovering the world: heuristic play and the exploration of unstructured materials in early childhood education. This investigation presents a cross-sectional study of educational contexts, in which I performed internships moments at day nursery and kindergarten. The entire research report was developed in a process of personal and professional training, presenting acquired learnings through the experiences lived in the contexts in which the study took place, and knowledge obtained throughout the academic education.

From a methodological perspective, this study was developed according to the interpretive paradigm of qualitative research and based on research-action with the aim of collecting data that answered the research question: “How does playing and exploring unstructured materials enhance the child's development and learning?”.

Regarding reflective analysis, it focuses mainly on the importance of exploring unstructured materials for the development and learning in early childhood education, and on how the child engages in explorations. It was also essential to understand the role of the kindergarten teacher and how they enhance the exploration of unstructured materials in their practice. To understand these factors, it was necessary to intervene in both educational contexts, with the aim of promoting significant improvements, which were the target of careful and attentive analysis and reflection.

By analyzing, reflecting and crossing all the information collected, it was possible to understand that the child, when exploring unstructured materials, attributes new meanings to the objects, creating and imagining games full of meaning. In this sense, it is crucial to provide children with stimulating and dynamic environments that enhances their global development and the acquisition of meaningful learnings, because the greater the diversity of materials, the greater the opportunities for children to explore and engage in different situations, which allows them to develop imagination, creativity, concentration, among many other areas of child development.

Keywords: Play; Heuristic Play; Non-structured Materials; Role of the Educator; Development; Learning.

Índice

Introdução	12
Capítulo I- Quadro teórico de referência	16
1. Brincar na infância	17
1.1. Vou brincar – A perspectiva dos vários tipos de brincadeira	21
2. Um olhar sobre as competências da criança: reconhecer e valorizar	27
2.1. O que brincar ensina às crianças? – um olhar sobre o desenvolvimento e aprendizagem na infância.....	29
3. Descobrir o mundo – a exploração de materiais não estruturados e as suas potencialidades	35
3.1. A perspectiva da brincadeira heurística	41
4. O Educador como Mediador do Brincar	46
Capítulo II- Metodologia de investigação.....	52
1. Em Educação também se investiga	53
1.1. A Ética na Investigação.....	54
2. Caminhar para a Investigação	56
2.1. A Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo	57
2.2. A Investigação-Ação	60
3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação.....	63
3.1. Observação Participante	64
3.2. Registo Fotográfico	68
3.3. Inquérito por Questionário	68
3.4. Análise Documental	70
4. Tratamento e Análise da Informação Recolhida	70
Capítulo III- Caracterização dos contextos educativos, e apresentação e interpretação das intervenções	73
1. Contexto de Creche	74
1.1. Caracterização do Contexto Educativo- Instituição A.....	74

1.2. O Grupo de Crianças	75
1.3. A Organização do Espaço e dos Materiais.....	76
2. Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	81
2.1. “O Túnel de Luzes”	83
2.2. “O que é Isto?”	88
3. Balanço Global das Intervenções	94
4. Contexto de Jardim de Infância.....	96
4.1. Caracterização do Contexto Educativo- Instituição B	96
4.2. O Grupo de Crianças.....	98
4.3. A Organização do Espaço e dos Materiais	99
5. Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	103
5.1. “Vou Criar...”	104
5.2. “Vamos Brincar?”	110
6. Balanço Global das Intervenções	115
Capítulo IV- Considerações finais	119
1. Percurso Investigativo- A reflexão e construção da prática.....	120
Referências Bibliográficas.....	126
Apêndices	136

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1: Espiral da Aprendizagem Criativa	34
Figura 2: Modelo Cíclico da Investigação-Ação	61
Figura 3:Túnel de Luzes	84
Figura 4: Locomoção da criança dentro do túnel.....	84
Figura 5: D. a explorar luzes	85
Figura 6: Introdução dos materiais	89
Figura 7: T. a explorar o tubo de cartão	90
Figura 8: B. a explorar as garrafas.....	91

Figura 9: S. a explorar a caixa de ovos e as tampas, desenvolvendo as noções espaciais "dentro" e "fora"	92
Figura 10: Exploração inicial dos materiais	106
Figura 11: Materiais não estruturados disponibilizados às crianças.....	106
Figura 12: Folha de registo.....	107
Figura 13: Preenchimento da folha de registo	107
Figura 14: Momento em que a M. toma a iniciativa de escrever	108
Figura 15: S. no jogo simbólico com os materiais não estruturados	111
Figura 16: S.D. a fazer empilhamentos com tubos de cartão	112

Siglas e Acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

Paulo Freire

O relatório de projeto de investigação, intitulado de “Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância” surgiu no âmbito do mestrado em educação pré-Escolar, da escola superior de educação do instituto politécnico de setúbal.

O presente estudo ocorreu em dois momentos: o primeiro em contexto de creche e o segundo em contexto de jardim de infância, onde enquanto futura educadora de infância e no papel de investigadora, procurei adotar uma postura na base da reflexão crítica do observado diariamente e no decurso da investigação. Neste sentido, corroborando com esta perspetiva, Hamido e Azevedo (2013) aludem que em educação é fulcral existir uma reflexão continua e linear do trabalho desenvolvido, essencialmente, das práticas pedagógicas a fim de proporcionar melhorias e colmatar fragilidades, assim, a “prática profissional é um tempo e um lugar de urgência, complexidade, incerteza e, inseparavelmente, de entusiasmo, perplexidade, questionamento. A experiência é, pois, lugar de confronto e não tanto lugar de conforto.” (p.2). Através do proferido anteriormente pelas autoras, salienta-se a relevância dos momentos de “confronto” aquando articulados com os saberes, ou seja, o que é adquirido com a experiência e o que surge com a investigação.

Atualmente as crianças passam muito tempo nos contextos educativos, onde brincar é o foco das suas ações, resta-nos refletir, como o ato lúdico promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Já todos nós enunciámos e escutámos que a *criança ao brincar aprende*, sendo esta uma afirmação indiscutível, como refere Moyles (2006) “(...) qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem” (p.14). Contudo, é possível interrogarmo-nos, que aprendizagens estão subjacentes ao brincar? Qual o papel dos materiais nas brincadeiras das crianças?.

Neste seguimento, tem vindo a ser salientado cada vez mais a relevância dos contextos educativos na promoção de desenvolvimento e aprendizagem. Estes devem proporcionar às crianças experiências e descobertas do mundo que as rodeia e, em paralelo, contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social. Desta

forma, a exploração dos materiais não estruturados ao longo do ato lúdico, proporciona à criança experiências, oportunidades e descobertas, tal como Fochi (2015) refere,

acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças (p.131).

Destaco que os materiais não estruturados são materiais simples e com inúmeras funcionalidades, inicialmente criados para uma determinada finalidade, mas que através da sua exploração podem ter múltiplos significados. Rolos de papel higiênico, caixas de ovos, rolinhos, colheres, tampas, copos de iogurte, garrafas de plástico, novelos de lã, latas, caixas de cartão, são materiais não estruturados de fácil acesso que possibilitam uma exploração livre, espontânea e autêntica, permitindo à criança envolver-se em novas brincadeiras, interações, descobertas e dar uso à imaginação e criatividade. Este tipo de material pode ser explorado inúmeras vezes de diversas formas, viabilizando a criação constante de novas brincadeiras.

De acordo com a premissa de que *a criança ao brincar aprende*, e dado que esta temática tem uma relevância indiscutível na educação de infância, com esta investigação, tive como objetivo compreender como é que o ato lúdico e a exploração de materiais não estruturados influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O meu interesse e motivação incidiram neste tema, no sentido em que considero o brincar o ato mais livre e prazeroso na infância, onde a criança tem liberdade em se expressar, criar, imaginar e interagir com o meio que a rodeia. Também considero fundamental que o educador tenha a capacidade de mobilizar e disponibilizar materiais não estruturados nos desafios propostos às crianças, e dar oportunidade que estas através das ferramentas já adquiridas e das potencialidades dos materiais, construam o seu próprio conhecimento a partir da sua inata capacidade criadora. Ou seja, tal como Zabalza (1992) refere, “não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (p.123).

Assim, o presente relatório de investigação, é resultado de uma investigação que está inteiramente relacionada com a importância do brincar e da exploração de materiais não estruturados. Neste sentido, formulei a questão de partida que orientou todo o estudo: **De que forma o brincar e a exploração de materiais não estruturados potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?**

Optei também por colocar algumas questões adicionais que permitiram orientar a minha intervenção, no sentido de compreender, aprofundar e complementar o tema do projeto, e simultaneamente dar resposta à questão central deste estudo: Como mobilizar os materiais não estruturados para otimizar o desenvolvimento da criança?; Qual o impacto dos materiais não estruturados nas brincadeiras?; De que forma as crianças exploram os materiais não estruturados?

Metodologicamente, o presente estudo enquadra-se na metodologia de investigação qualitativa, baseada na investigação ação e no paradigma interpretativo, onde estão incluídos os procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação, que sustentam todo o processo investigativo e dão resposta à questão de partida. Estes são, a observação, as notas de campo, o registo fotográfico, a análise documental e o inquérito por questionário.

Relativamente à estrutura do relatório do projeto, este encontra-se organizado em quatro capítulos.

O **Capítulo I** intitula-se de quadro teórico de referência, é apresentada a abordagem teórica na qual é sustentada a temática do projeto, nomeadamente, o brincar na infância, o reconhecimento e valorização das competências das crianças, a influencia do brincar no desenvolvimento e aprendizagem, a exploração de materiais não estruturados e as suas potencialidades, a perspetiva da brincadeira heurística e o papel do educador como mediador do brincar.

O **Capítulo II** diz respeito à metodologia de investigação mobilizada no estudo, onde destaco a importância de investigar em Educação e os princípios éticos que se colocam nesta área de investigação. Posteriormente faço referência à metodologia utilizada, investigação ação, e os procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados no decurso do estudo.

O **Capítulo III** refere-se à caracterização dos contextos educativos, e apresentação e interpretação das intervenções. Para cada contexto (creche e jardim de infância) descrevo, a instituição, o grupo de crianças e a organização do espaço e dos

materiais. De seguida, descrevo, interpreto, analiso e reflito sobre as intervenções realizadas em cada contexto, articulando com o quadro teórico de referência e com as concepções e respostas das educadoras cooperantes ao inquérito por questionário.

Depois apresento as considerações finais – **Capítulo IV**, onde faço um balanço reflexivo de todo o processo de elaboração do projeto de investigação. Identifico também as inseguranças e dificuldades sentidas e apresento uma reflexão relativamente à construção da minha identidade profissional. Apresento a resposta à questão de partida e a forma como pretendo mobilizar na minha prática algumas aprendizagens adquiridas ao longo desta jornada.

Por último são apresentadas as referências bibliográficas e a legislação, e os apêndices que são devidamente referenciados ao longo do estudo e que complementam as informações descritas.

Capítulo I

Quadro Teórico de Referência

O presente capítulo apresenta o quadro teórico de referência, onde são apresentados conceitos e perspectivas articuladas, fundamentadas e sustentadas por diversos autores de referência fundamentais para a compreensão da temática do projeto de investigação.

O capítulo encontra-se organizado segundo as diferentes temáticas associadas ao estudo, partindo do tema o brincar na infância e os tipos de brincadeira, seguidamente a referência ao reconhecimento e valorização do brincar nas competências da criança, salientando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem associado ao brincar. Posteriormente é abordada a exploração de materiais não estruturados e a brincadeira heurística, finalizando com o papel do educador como mediador do brincar.

1. Brincar na infância

“A educação de infância é tempo de brincar, de descobrir, de tentar e de errar. Tempo de cair e voltar a levantar, de incentivar a aprender sem ter receio de errar” (Ascensão, 2018, p.36).

Brincar é indissociável da infância, da criança, e de como a criança se desenvolve e aprende. Sempre que se pensa na criança, o nosso pensamento remete-nos para o brincar.

O direito a brincar é uma conquista muito recente, porque só no final do século XIX começaram a existir mudanças significativas quanto à valorização e reconhecimento dos direitos da criança e do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No século XX assinalaram-se dois momentos determinantes na história da educação e dos direitos da criança:

- 20 de novembro de 1959 foi concebida a declaração universal dos direitos da criança;
- 20 de novembro de 1989 a assembleia-geral das nações unidas retificou a convenção sobre os direitos da criança.

Neste seguimento, considero importante destacar o princípio 7º da declaração universal dos direitos da criança (1959), “A criança deve ter plena oportunidade para brincar (...)” (p.2), salientando também o que é referido na convenção sobre os direitos da criança (1989) no artigo 31º, que realça o direito a brincar, que foi conferido à criança “(...) o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p.22).

O direito de brincar foi atribuído a todas as crianças independentemente das suas crenças religiosas, cultura, raça e etnia, no seguimento desta perspetiva, Neto (2020) refere que “(...) o brincar (jogo exploratório, de ação, espontâneo e livre), é uma linguagem entendível por todos que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade cultural” (p.37).

Segundo este autor, “Brincar é, para a criança, uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir, e repleta de curiosidade de colocar o seu corpo face a situações adversas e de risco

controlado” (idem, p.43), ou seja, é através do brincar que a criança se apropria das suas ações e do mundo que a rodeia, para que estas ações sustentem o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, é fulcral que esta participe nas decisões que lhe dizem respeito. O direito à participação, é outro direito consagrado na convenção dos direitos das crianças, o artigo 12º refere que é garantida à criança “(...) o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (p.10).

Ao longo de toda a história o valor e a importância do brincar começou a ser reconhecido por filósofos e psicólogos, como Platão, Shaw, Vygotsky, Piaget, Bettelheim e Eames. Segundo Resnick (2020, p.119) o reconhecimento e valorização do brincar segundo os filósofos e psicólogos anteriormente referidos é o seguinte:

- Você pode descobrir mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que em um ano de conversa (Platão).
- Nós não deixamos de brincar porque envelhecemos, envelhecemos porque deixamos de brincar (Shaw).
- Ao brincar a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade (Vygotsky).
- Brincar é o trabalho da infância (Piaget).
- Por meio da brincadeira, mais do que qualquer outra atividade, as crianças atingem o domínio do mundo externo (Bettelheim).
- Brinquedos e jogos são o prelúdio das ideias sérias (Eames).

O brincar e a observação de como a criança interage na brincadeira com os pares e objetos ganhou destaque a partir do século XX, começando a ser encarado como fundamental e promotor de aprendizagens, de desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, tal como, potenciador da imaginação e criatividade. A este respeito Marques (2019) afirma que,

Brincar é uma das tarefas da infância com maior responsabilidade no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Através do brincar assiste-se ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da experimentação de papéis e da compreensão do mundo que rodeia a

criança. Ao brincar, a criança dá forma aos seus pensamentos, ao que observa à sua volta, exprime as suas emoções, interpreta o que acontece consigo e com os que a rodeiam e ensaia comportamentos. Brincar tem impacto no corpo e na mente (p.22).

Brincar para além de um direito, é uma necessidade intrínseca à vida da criança, “Brincar não deve de ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é meramente uma ideia, é uma vivência. (...) Brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia” (Neto, 2020, p.18).

Desde cedo que as crianças brincam e assumem o mundo como sendo delas, para Ferland (2006) a brincadeira é a primeira linguagem da criança, aquela com que se expressa e se faz compreender, aquela que facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. O ato de brincar e a brincadeira são reconhecidos como um meio de comunicação e socialização da criança com o mundo, onde imaginar e criar são as palavras de ordem do seu dia a dia, envolvendo-se totalmente na ação/papel que desempenha, “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.41).

Segundo Ferland (2006), o prazer é uma característica própria da brincadeira. O autor refere que se a criança não demonstra prazer e interesse em realizar uma determinada atividade, significa que não é brincar, mas sim, uma tarefa sem significado para a criança ou até mesmo uma obrigação. Corroborando com esta perspetiva, Kishimoto e Freyberger (2012) referem que,

(...) brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, partilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender o universo (p.11).

O brincar é igualmente espaço de emoções, como Silva e Sarmiento (2017) afirmam, o brincar facilita a expressão dos sentimentos e das emoções. É durante a brincadeira que a criança sente alegria, o sucesso e a frustração. As diferentes emoções que sente quando brinca, permitem que a criança aprenda e se desenvolva, neste sentido, brincar é “(...) arriscar, é experimentar o novo, é aventurar-se, é exprimir as emoções, é assumir a infância na sua íntegra” (Silveira & Cunha, 2014, p.52). Nesta linha de

pensamento, para Neto (2020), “brincar significa procurar capacidade de adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia ao colocar os limites do corpo em situações de confronto com o espaço físico e nas relações sociais” (p.45).

Segundo Silva, Mata, Marques e Rosa (2016, p.10), autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “(...) brincar é uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, para as autoras o brincar é também “caracterizado pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenho.” (Idem, p.10). É importante salientar que as OCEPE, orientações para educadores de infância que exercem a sua prática em jardins de infância, valorizam o brincar como uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento da criança no seu todo e a sua aprendizagem.

Brincar é uma vivência natural e espontânea da vida da criança que dá sentido às suas ações, iniciando o seu processo evolutivo. Segundo Kishimoto (2010) o brincar proporciona inúmeras possibilidades para a criança, como:

1. Tomar decisões;
2. Expressar sentimentos e valores;
3. Conhecer-se a si, aos outros e ao mundo;
4. Partilhar brincadeiras com o outro;
5. Expressar a sua individualidade e identidade;
6. Compreender o mundo através da exploração dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura;
7. Usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens como forma de expressão;

O brincar é a forma da criança se sentir independente, fazendo as suas próprias escolhas, o que brinca, como brinca e com quem brinca, dominando o desenvolvimento da brincadeira. É o tempo e espaço onde as crianças dão uso à imaginação e criatividade, criando lugar para a fantasia, como Resnick (2020) refere “O brincar não exige espaços abertos ou brinquedos caros, requer somente uma combinação de curiosidade, imaginação e experimentação” (p.188). É, igualmente, uma ação potenciadora de interações em que a criança aprende a gerir conflitos, negociar, fazer escolhas e tomar decisões, assim, pode-se assumir que brincar é a linguagem primária das crianças.

Neste sentido, através do brincar a criança assume a sua personalidade, expressa-se e domina a sua ação, utilizando acima de tudo a criatividade e imaginação. De

acordo com Winnicott (1975), o brincar envolve todo o corpo através da manipulação dos objetos e a criatividade é indispensável, porque através dela a criança sente sentido na ação que desenvolve.

O brincar remete-nos para o brinquedo, pois este é entendido como suporte da brincadeira, diferentes autores definem brinquedo. Segundo Kishimoto (2003) “O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspetos da realidade. (...) o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.” (p.18). Na perspetiva dos autores Brougeré e Wajskop (1997) o brinquedo é um objeto cultural com significado, nesta linha de pensamento, ao observar crianças diariamente, é visível que estas criam vínculos afetivos com os brinquedos, seja durante a sesta, para reconfortar num momento mais sensível, ou que as acompanha em muitas conquistas durante a infância, assim, pode-se afirmar que o brinquedo pode transportar significado sentimental e emocional para a criança. Para Sarmento, Ferreira e Madeira (2017, p.20) “(...) o brinquedo tem o seu lugar cativo junto da criança em crescimento e constitui uma ponte importante entre si e o mundo real, que ela vai descobrir também a brincar”.

Vygotsky (1991) refere que é através da manipulação e interação com os brinquedos que a criança constrói relações, perceciona-se de regras e de diferentes modos de estar na sociedade. Esta ideia é reforçada por Sarmento, Ferreira e Madeira (2017, p.19) quando referem que “É através do brinquedo que a criança constrói as suas relações com os objetos – de posse, de utilização, de abandono, de perda – que, no fundo, constituem igualmente, as interações que ele realizará com outros objetos futuramente no seu dia a dia”. O brinquedo estrutura o funcionamento psíquico da criança.

Em consonância com as perspetivas sobre o brincar e brincadeiras de todos os autores anteriormente referidos, o brincar é uma ação que promove desenvolvimento e aprendizagem. É a brincar e através do envolvimento na brincadeira que a criança compreende o seu meio envolvente, a sua cultura e se apropria e compreende as diversas linguagens.

1.1. Vou brincar – A perspetiva dos vários tipos de brincadeira

O brincar e a brincadeira são um ato lúdico natural que ocorre na vida da criança desde o nascimento, individualmente ou a pares/grupo, espontâneo ou orientado, com ou sem regras, o brincar deve de ser encarado como promotor de aprendizagens e

desenvolvimento, segundo Neto (2020, p.39), “Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido, com um propósito exploratório, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia”.

Brincar é sinónimo de liberdade nas ações executadas. Quando o brincar é de forma voluntária transmite prazer e estimula a criatividade e imaginação da criança, neste seguimento, quando é dada a oportunidade aos brincantes de criar as suas próprias brincadeiras sozinhos ou a pares/grupos, é fulcral que se dê tempo e espaço para que a brincadeira seja prazerosa e proporcione aprendizagens. Quando a criança não brinca por iniciativa própria pode ser gerado um clima de frustração e “obrigação”, que origina com que a criança não usufrua das potencialidades da brincadeira.

Autores como Piaget (1951), Bruner (1999) e Papalia, Olds e Feldman (2009) defendem que o brincar tem diferentes fases de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento da criança, ou seja, que a brincadeira é um ato evolutivo.

Segundo Piaget é no estágio sensório-motor que se dá a primeira fase do brincar na vida da criança, uma vez que, é nesta fase que se apropria do meio envolvente a partir das experimentações através dos sentidos, o tato, o olfato, a visão, a audição e o paladar. Tal como Piaget, Bruner (cit. por Kishimoto, 2002, p.151) também “valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento construtivo de ações sensoriomotoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer.”, a fase sensoriomotora permite que “(...) as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.31).

Também Hohmann e Weikart (2004) aludem que o brincar influencia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, salientando que as brincadeiras vão se complexificando,

As crianças muito pequenas envolvem-se na *brincadeira exploratória*-experiências lúdicas simples, repetitivas, nas quais exploram as propriedades e funções dos materiais e dos instrumentos, não com o objetivo de construir alguma coisa, mas apenas pelo prazer de “mexer”. Estas atividades de brincadeiras precoces evoluem para *brincadeira construtiva*, o fazer de estruturas e de criações, e para *brincadeira dramática*, na qual as crianças desempenham papéis imaginados, em faz-de-conta, e representar os seus próprios cenários sobre pessoas e animais.

Conforme se tornam mais velhas, as crianças começam a brincar a *jogos com regras*, primeiro jogando pelas suas regras muito próprias e muito flexíveis e, depois, pelas regras oficiais e coletivas (p.88).

Piaget (1951, cit. por Moyles e al, 2006, p.25) distingue o brincar em três categorias, o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras:

- O brincar prático é conhecido como brincar sensoriomotor, em que a criança explora o mundo através dos cinco sentidos, tato, olfato, paladar, visão e audição;
- O brincar simbólico “(...) abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e o socio dramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 a 3 anos até aos 6 anos.”. É caracterizado pelas representações da criança e existe uma tentativa por parte da mesma de representar situações vivenciadas diariamente;
- Os jogos com regras caracterizam as atividades das crianças a partir dos 6 anos de idade.

Com os estudos desenvolvidos na época, o olhar sobre o brincar e a forma como a criança se envolve na brincadeira foi-se modificando, surgindo novas perspectivas do brincar. A psicóloga Sara Smilansky (1968) foi modificando e ampliando a perspectiva do brincar definida por Piaget, acrescentado o brincar construtivo, em que as crianças manipulam os objetos com o objetivo de construir ou criar algo.

Corroborando com as perspectivas anteriores Ferland (2006, p.146-147) foi um autor da atualidade que caracterizou a brincadeira em quatro categorias:

- A brincadeira independente e solitária, que acontece nos primeiros anos de vida da criança, onde esta brinca sozinha e/ou com o adulto;
- A brincadeira paralela, surge por volta dos 2 anos de idade, onde a criança continua a brincar sozinha, mas já interage com outras, colocando-se lado a lado e partilhando alguns brinquedos.
- A brincadeira associativa, nomeadamente a partir dos 3 anos de idade, onde a criança brinca, interage e partilha as suas brincadeiras com o que e quem a rodeia, no entanto, nesta faixa etária a criança tem preferência por brincar a pares ou em pequenos grupos;
- A brincadeira cooperativa é assumida geralmente por crianças em idades pré-escolar (4/5anos), a brincadeira começa a ter significado, as crianças imaginam e interpretam papéis sociais, o tempo de brincadeira é mais longo mesmo sem brinquedos associados à ação.

Ferland (2006) diferenciou também o brincar espontâneo e o brincar orientado. Primeiramente é importante referir que o brincar espontâneo e o brincar orientado caracterizados por Ferland (2006) poderão ter também a denominação de brincar livre e brincar estruturado de acordo com diferentes autores.

O brincar espontâneo parte da iniciativa da criança, onde o prazer e a vontade exploratória do mundo que a rodeia prevalece, ou seja, não estão delineadas intencionalidades educativas pelo adulto, contudo, as vivências, as aprendizagens e o desenvolvimento implícito ao brincar prevalece na ação. O brincar orientado como o autor denomina, é uma atividade lúdica, que depende de intencionalidades educativas explícitas pelo educador de infância. Como tudo o que está envolvido na educação de infância, a brincadeira orientada tem como objetivo promover aprendizagens e desenvolvimento de acordo com um objetivo explícito. Uma observação atenta do brincar espontâneo permitirá propor brincadeiras orientadas de acordo com os interesses e curiosidades da criança, potencializando o seu processo de aprendizagem, em consonância, Neto (2020) afirma que, “A observação do brincar é uma competência essencial para perceber nas crianças desejos, a necessidade de experiências e a manifestação da sua motivação intrínseca” (p.46).

Reportando as ideias anteriormente apresentadas, Wajskop (2012, p.33), defende que “A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” neste sentido, a autora defende que o brincar espontâneo privilegia a escolha da criança, estas escolhem ao que querem, como querem e com quem querem brincar, são responsáveis e gerem os seus conflitos, o que faz com que a brincadeira seja inteiramente pensada pela criança. Neto (2020) denomina este tipo de brincar como brincar livre e em consonância com o autor anteriormente referido, defende que,

Através do brincar livre, as crianças têm oportunidade de despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia. Brincar e ser ativo é a melhor resposta para a incerteza que vivemos em relação à realidade biológica, social e cultural (p.29).

É a partir do brincar livre que a criança tem oportunidade de explorar os materiais e brinquedos livremente, no entanto, tal como foi referido anteriormente, é nestas explorações que o adulto observa o envolvimento livre da criança e tem oportunidade de

reestruturar o ato lúdico, tornando-o de alguma forma mais orientado. Moyles (2002) salienta que todas as brincadeiras “(...) são estruturadas pelos materiais e recursos (...)” (p.22), nesta perspectiva, independentemente da exploração e brincadeira livre da criança, os brinquedos envolvidos poderão de certa forma limitar a imaginação e criatividade da mesma, em alternativa, é importante que se privilegie os materiais não estruturados, com os quais a criança tem oportunidade de imaginar, criar e transformar, estimulando a sua imaginação e criatividade, dando um novo sentido aos materiais. Os autores Rolim e Tassigny (2008, p.177) complementam esta ideia, defendendo que, “O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas”.

Muitas vezes ouvimos falar de brincar e jogo como sinónimo, mas diferentes autores diferenciam estes conceitos. O jogo está associado a regras e o brincar a uma ação de carácter livre. No brincar livre a criança é que toma liberdade para estabelecer regras ou não, no brincar orientado essas regras estão implícitas ou explícitas à ação, o jogo assume regras explícitas, sendo elas delineadas pelas crianças ou pelo próprio jogo. Existem autores que diferenciam brincar e jogar, para Biscoli (2005), “A brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica” (p.25). Bougeré e Wajskop (1997), encaram estas duas atividades lúdicas numa outra perspectiva, em que a brincadeira é simbólica e o jogo é funcional, isto porque, a brincadeira tem um carácter livre, enquanto o jogo tem na sua finalidade um objetivo a atingir. Na mesma perspectiva, Caillois (1958, cit. por Kishimoto, 2003, p.24) refere que

a criança enquanto brinca não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. (...) No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos, como a conduta de outros parceiros.

Neto (2020) agrupa o jogo em quatro grandes grupos:

-O jogo simbólico, é caracterizado como forma de extensão da imaginação em representação de vários papéis, denominado de faz-de-conta, através da expressão verbal e não verbal, sons, linguagem e num vasto leque de relações entre o real e a fantasia, como, brincar aos médicos, imitar a figura paternal ou maternal, dialogar com figuras imaginárias, etc;

-O jogo com objetos, é entendido como capacidade de manipular diversos objetos, naturais, didáticos, tradicionais, etc., movido pela curiosidade e interesse da criança. São o exemplo disso as construções, brincar com materiais não estruturados como pedras, folhas, caixas de cartão e brinquedos estruturados;

-O jogo social, é uma atividade lúdica executada através do uso de regras simples ou complexas e com definição de critérios na interação social. Normalmente são observadas formas de jogo isolado, observador, paralelo, cooperativo e de oposição, como jogar à macaca ou ao mata, jogar ao berlinde ou à bola;

-O jogo de atividades, está relacionado com o gasto de energia através de movimentos posturais, locomotores e manipulativos, gestuais e interativos, como gatinhar, correr, agarrar, lançar, equilibrar e trepar.

O jogo é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Através do jogo a criança vai-se consciencializando do ganho e da perda, compreende regras, cumpre e entende que faz parte de uma comunidade, “O jogo permite-lhes descobrir o mundo, integrar-se na comunidade e efetua as suas próprias experiências” (Oliver, 1976 cit. por Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.24).

Piaget reconhecido como um grande teórico do desenvolvimento cognitivo da criança, na sua teoria privilegia a construção do conhecimento através da interação com o meio. O conhecimento e a sua aquisição são um processo e não um acumular de informação, é uma reorganização progressiva e individual de acordo com a interação de cada sujeito. Segundo Piaget, a assimilação e a acomodação são os alicerces do conhecimento, ou seja, as estruturas da inteligência que permitem ao indivíduo organizar progressivamente o conhecimento. Nesta perspetiva, Piaget (1972) defende que o jogo permite que a criança desenvolva a assimilação, esta “é uma porta do processo pelo qual o individuo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza” (p.72), aprende regras e se desenvolve a nível social. Vygotsky defende que é através da interação social que o jogo proporciona, que a criança se desenvolve e aprende. Quer a interação social, quer o contacto com regras, proporcionam aprendizagens, uma vez que, quando a criança se envolve na brincadeira ou no jogo, desenvolve aptidões e atitudes que lhe permite perceber o mundo que a rodeia para adquirir aprendizagens posteriores.

Através destas perspetivas é possível compreender que o brincar e o jogo não são atividades sem nexos, pois desenvolvem a criatividade, a imaginação, o sentido figurativo e representativo e a organização do discurso comunicativo. É importante considerar estas

atividades lúdicas como o caminho para a descoberta, seja que tipo de brincadeira for, é fulcral não desfazer que o brincar e toda a dinâmica envolvida é uma mais valia para o desenvolvimento da criança e deve de estar presente diariamente na sua vida.

2. Um olhar sobre as competências da criança: reconhecer e valorizar

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-lo como sujeito e agente do processo educativo (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9)

A conceção de criança, e da forma como esta aprende e se desenvolve tem-se alterado ao longo dos anos, de acordo com a perspetiva em que esta é encarada pela sociedade.

Durante muito tempo, a criança foi encarada como um ser frágil, incapaz de fazer escolhas e tomar decisões, assim como, um ser indefeso, que dependia do adulto para se expressar, como Sarmento (2004, p.10) refere, “(...) eram meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial”. Em consonância com Tomás (2011, cit. por Pires, 2018, p.83) as crianças eram vistas “dentro de parâmetros de um estado minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (p.86). A forma como a criança é encarada, levou a que “Durante muito tempo, as formas de comunicação dos bebês, marcadas pela expressividade corporal e motora, fossem negligenciadas, sendo orientadas ações (...) [nas práticas pedagógicas] que reforçavam uma suposta incapacidade relacional dos bebês com o mundo físico e social” (Silva & Pantoni, 2009, p.5).

Ao longo da história surgiram novos olhares que reconhecem a criança como competente, um ser singular, que pensa e interpreta o mundo de forma própria, nesta linha de pensamento, para Correia (2018, p.17) as crianças começaram a ser reconhecidas como “(...) sujeitos que têm voz própria, pelo que terão de ser consideradas com muita seriedade, devem ser ouvidas e deve ser captado, com toda a atenção e rigor, o que dizem, sentem, fazem, inventam, brincam”. Através das interações e brincadeiras que estabelecem desde o nascimento com os outros e com o meio que lhes é próximo, expressam os seus sentimentos, medos, anseios e desejos.

No processo de construção do conhecimento as crianças utilizam as mais diversas linguagens para comunicar como o choro, as expressões faciais, o olhar, o toque e a linguagem verbal.

Para Silva e Pantoni (2009, p.6),

O olhar para os processos comunicativos e interacionais dos bebês (...) revelam a sensibilidade às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. (...) o bebê passou a ser compreendido como um sujeito que é agora inteiro.

Neste sentido, é fulcral que se valorize, respeite e reconheça as capacidades das crianças desde o nascimento.

Respeitar a criança é encará-la como um ser capaz e competente, reconhecendo e valorizando o que faz, como faz e o que é. É respeitá-la pela sua singularidade, o seu tempo, as suas necessidades e características, isto é, “(...) a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e processos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). É dar voz às crianças, ouvi-las, e permitir que estas tenham participação ativa dentro da sala e que sejam agentes promotoras do seu processo de aprendizagem, independentemente da sua faixa etária, pois, através dos seus interesses e destes serem respeitados e desafiados, as aprendizagens que serão proporcionadas, terão um maior impacto e tornar-se-ão significativas; deste modo, a criança ao ter voz e participar no que lhe diz respeito, através das suas ações, tem a possibilidade de desenvolver as suas competências e capacidades, através da interação com os pares, assim como, com o meio e ambiente que a rodeia, tal como, Folque (2018) refere, as ações da criança perante o que a rodeia “constitui o meio através do qual as crianças constroem a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (p.89).

Ao fazê-lo estamos a valorizá-las, a dar-lhes oportunidade de se expressarem, de assumirem responsabilidades e de fazerem escolhas.

Com o reconhecimento e valorização das capacidades dos bebés, estes, deixaram de ser encarados pela fragilidade, indefesa e incapacidade, visto que, “A complexidade de sua genética, a sua capacidade neuronal e as suas competências sensoriais e sociais nos

levam a acreditar que são indivíduos com múltiplas condições de interagir e de aprender desde o nascimento (...)” (Fochi, 2015, p.11).

A criança é um ser biologicamente social, que interage e comunica desde que nasce. A primeira forma de interação e comunicação na infância é o brincar, “A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade.” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177).

Segundo Kishimoto (2002) “ (...) a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (p. 139), um olhar atento permite perceber a resposta a pequenos estímulos por parte do bebê quando se interage com ele, ao olhar, tocar, reproduzir sons, expressões faciais com o intuito de obter resposta, uma simples troca de olhares, expressão ou som, pode-se associar a um momento de interação através da brincadeira, “a criança que brinca é um sujeito social” (Azevedo, 2004, p.3). Ao reconhecer que a criança desde que nasce brincar interagindo com o meio, reforça-se a ideia que o brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

2.1. O que brincar ensina às crianças? – um olhar sobre o desenvolvimento e aprendizagem na infância

O ser humano desde a concepção até ao momento em que morre, está num processo caracterizado por constantes mudanças.

Teorizar a aprendizagem na infância é refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano. Estes são processos correlativos que se cruzam no processo evolutivo da criança. Para que seja proporcionada aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha atingido um determinado nível de desenvolvimento “(...) à medida que o indivíduo aprende, vão ocorrendo mudanças progressivas e cumulativas na estrutura, pensamento e comportamento que estimula o seu processo de desenvolvimento” (Dias & Correia, 2012, p.1). De acordo com as autoras o “Desenvolvimento é um processo que resulta de mudanças (cognitivas, linguísticas, afetivas, motoras, sociais) que vão ocorrendo ao longo da vida do sujeito” (idem), a “Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas (Oliveira, 1995, p.57).

Durante a infância, a criança enquanto ser ativo, experimenta e interage através do seu corpo, construindo conhecimento. A criança aprende a fazer, coordenando as suas ações, sentimentos e emoções. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira e manipula o que a rodeia, as pessoas e/ou os objetos que lhe despertam curiosidade e interesse. É através desta constante interação com o meio físico e social que vai descobrindo a sua personalidade e se apropriando do mundo,

Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música ... ou brinca, ela envolve-se ativamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida (...). Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo. O brincar, como defende Bruner (1972), envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. O brincar (...) permite-lhes experienciar situações de aprendizagem significativas e relevantes, de exploração ativa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade; permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar (Portugal, 2009, p.18).

A brincadeira é um instrumento poderoso para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A infância é uma fase que marca o percurso de vida do indivíduo, onde o brincar não deve de ser desvalorizado, mas sim estimulado e proporcionado, uma vez que, o envolvimento na brincadeira de forma livre, intencional e exploratória proporciona à criança uma aprendizagem ativa através da sua interação com o meio, “brincar assume um lugar central (...), considerando-se como veículo promotor de aprendizagem” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.15).

Nesta perspetiva, é possível compreender que o brincar deve de ser encarado como fundamental e imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, “Não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, cit. por Sarmento, Ferreira & Madeira, 2017, p.40).

Brincar estimula todo o nosso corpo,

(...) desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade (Stuart Brown, 2017, cit. por Neto, 2020, p.15).

O ato de brincar e o facto da criança se envolver no lúdico, tem muitas vantagens e benefícios para o processo de desenvolvimento humano, “Deste modo, o brincar é, para as crianças, um grande processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador, que lhe confere enormes possibilidade e potencialidades de desenvolvimento” (Neto, 2020, p.47), este promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos, tais como, a aquisição de novo vocabulário, a descoberta, a capacidade verbal, o raciocínio e lógica, a resolução de problemas, os processos mentais e a capacidade de processar a informação. A criança aprende a estruturar a linguagem através do lúdico, ou seja, brinca com verbalizações e por consequência generaliza e adquire novas formas linguísticas. Desenvolve também a capacidade motora, através da atividade física e o aperfeiçoamento das habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas, como, correr, trepar, rastejar, desafiar a força e o equilíbrio, assim como, testar a sua resistência e dos materiais, recortar, pintar, colar, enfiar e realizar construções. A criança começa a desenvolver processos de sociabilização e de identidade entre pares, quando assume outros papéis, finge ser um animal, um bombeiro, um espião e gere os seus conflitos, tal como, partilha brinquedos e brincadeiras com os diferentes pares, negocia e toma decisões, é através destas competências que a criança estabelece relações interpessoais positivas, vive, expressa, cria empatia e percebe-se acerca das suas próprias emoções, em consonância Ferland (2006) defende que “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6).

Deste modo, é possível constatar que “(...) o brincar está profundamente ligado à aprendizagem (...) e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.42), do mesmo modo que a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis ao processo evolutivo da criança, reforçando esta ideia, as OCEPE destacam que “(...) a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Silva,

Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8). Os autores Bilton e Dias (2017) afirmam que este processo é um “fenómeno complexo, no qual interferem fatores genéticos, ambientais, sociais, educativos, entre outros” (p.18). Neto (2020) concorda com o anteriormente referido acrescentando ainda que,

brincar poderá explicar-se como a procura de um equilíbrio entre a interferência articulada de sistemas cognitivos (processar informação), emocionais (regulação) e de ação (perícias motoras). Brincar configura-se como um sistema dinâmico que recorre a ferramentas diversas e integradas de natureza subjetiva, sensorial, perceptiva, afetiva, motora e social. (...) Quando as crianças brincam, estão a receber fontes de informação enormes (intrínsecas e extrínsecas) para aperfeiçoar as suas ações lúdicas com imaginação, curiosidade e fantasia. Deste modo, são evidenciadas as capacidades do sujeito em detetar e corrigir erros de forma autorregulada (p.47).

Wajskop (1995, cit por Dallabona & Mendes, 2004) considera que o brincar ao longo da infância é de uma enorme importância para o desenvolvimento humano. Vygotsky defende que o brincar é fulcral para o desenvolvimento e não só, também permite a construção e estruturação do pensamento da criança, de acordo com este olhar, o brincar é indispensável e deve de fazer parte integrante da infância.

O desenvolvimento humano, a aprendizagem e a relação destes dois processos centrais da vida do indivíduo, foram o foco de estudo de Vygotsky e este considera que são processos em constante construção. Nesta perspetiva, o brincar e o envolvimento na ludicidade é encarado como a “luz” do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo visto como a “atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (Corsino, 2006, p.48), uma vez que, o desenvolvimento global (...) é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

O brincar defendido por Vygotsky, é caracterizado pela criação de zonas de desenvolvimento proximal, definido como “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação

de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (Vygotsky, 1991, p.86). A ZDP proporciona alicerces no desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, permite que esta atinja e adquira mais para além da sua zona de conforto, visto que, “A ZDP é assim a zona em que o apoio de outros, [como a interação entre pares criança/criança e criança/adulto, tal como, o envolvimento com os brinquedos, sendo estes estruturados ou não], pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (Folque, 2018, p.72).

Para além de todas as aprendizagens envolvidas e do desenvolvimento das capacidades da criança através do brincar, Vygotsky considera que a imaginação é um aspeto fundamental que potencializa o processo evolutivo da criança, para este, a imaginação é um processo psicológico que se articula com o brincar e que se baseia e proporciona-se através da riqueza das experiências vivenciadas, este defende que “o brincar é uma atividade criadora” (Vygotsky, 2007, cit. por Rodrigues, 2009, p.18). As experiências diárias são consideradas o fio condutor para a imaginação, desta forma, quanto mais ricas forem as experiências, maior será a fantasia e o envolvimento no imaginário. Assim pode-se assumir que o imaginário é um instrumento que permite a compreensão e a tomada de consciência da realidade.

Resnick (2020) também se destaca ao defender que a criança constrói conhecimento e desenvolve as suas competências imaginando e criando. É perceptível que enquanto brincam as crianças adquirem inúmeras aprendizagens,

ao construírem torres, desenvolvem uma melhor compreensão sobre as estruturas e estabilidade, e, ao criar histórias, desenvolvem uma compreensão mais aprofundada sobre enredos e personagens. E o mais importante, aprendem sobre o processo criativo e começam a se desenvolver como pensadoras criativas (Resnick, 2020, p.11).



Figura 1: Espiral da Aprendizagem Criativa
(Resnick, 2020, p.11)

O autor assume que este é um processo em função de espiral da aprendizagem criativa, uma vez que, a criança ao imaginar e criar se envolve em todos os aspetos presentes no processo criativo, como se confere na figura 1.

Ao refletir sobre a espiral anteriormente apresentada e de acordo com o que o autor defende, a criança antes de iniciar qualquer ação começa por *imaginar*, por exemplo, imagina um castelo e quem lá habita, seguidamente *cria*, uma vez que, imaginar não é suficiente para colocar as ações em prática. A criança transforma as ideias em ações, criando um castelo, torres ou uma história. O *brincar* é indissociável a qualquer ação na infância, visto que, as crianças estão em constante interação com o que imaginam e por consequência criam, nesta linha de pensamento, tentam construir torres de diferentes alturas ou até mesmo criam enredos das suas fantasias. Viver numa comunidade educativa permite e proporciona a interação com diferentes pares, onde as crianças durante o brincar *compartilham* brincadeiras, por exemplo, um grupo constrói castelos, outro colabora na criação da história que querem representar e posteriormente, compartilham diferentes ideias e perspetivas. A troca de ideias estrutura o pensamento e a comunicação da criança. A *reflecção* permite reestruturar a brincadeira ou as ações desempenhadas, aprendendo com a tentativa em erro, por exemplo, na situação da construção das torres, se uma torre cai, a criança tem o impulso em refletir sobre o porquê de ter caído e tentar uma forma mais segura para a construção. Com base nas experiências que passam pelo processo em espiral, as crianças *imaginam* novos projetos. Esta espiral é repetida inúmeras vezes,

independentemente dos materiais e criações das crianças, sendo este o processo base para a aprendizagem criativa.

A aprendizagem com base na imaginação e na criatividade permite que as crianças “desenvolvam e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, aprendem a desenvolver as próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências” (Resnick, 2020, p.12).

Segundo Kishimoto (2003, p.52),

para a criança, as linguagens expressivas [como a imaginação e a criatividade], que se transformarão em linguagens artísticas para o adulto, são instrumentos fundamentais no processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal socializada, pois são canais de expressão mais subjetivos, que darão forma às experiências vividas e as transformarão em elementos de pensamento interiorizado.

Reconhecendo que a brincadeira proporciona aprendizagens Malaguzzi (2001, p.91) afirma que,

(...) existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem da criança (...): uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem as suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetos envolvidos são transformados.

A brincadeira é uma atividade de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve de ser proibido, muito pelo contrário, deve ser estimulado e proporcionado, uma vez que, este é responsável pelo auxílio das evoluções psíquicas e pelo desenvolvimento global da criança.

3. Descobrir o mundo – a exploração de materiais não estruturados e as suas potencialidades

Na educação de infância a construção do currículo para crianças torna-se significativa a partir das interações, do envolvimento e exploração dos materiais e do espaço que a rodeia. Para que este processo seja construtivo os contextos requerem práticas de qualidade no que toca a ambientes desafiantes e diversidade de materiais, uma vez que, a manipulação de materiais permite que a criança se desenvolva e adquira novas perspetivas do mundo que a rodeia, enquanto experimenta, descobre e cria. Neste sentido, é fulcral

que o espaço de sala em que a criança está inserida disponibilize uma grande variedade de materiais, que possam ser explorados e transformados pela mesma, visto que, os materiais “são autênticas ferramentas de aprendizagem e como tais devem ser respeitadas, ainda que muitos deles sejam utensílios domésticos de uso cotidiano ou materiais da natureza sem nenhuma finalidade concreta” (Majem, 2010, p.8).

Post e Hohmann (2011) mencionam que as crianças desde o nascimento têm a necessidade de contactar com experiências sensoriais, explorando os objetos e materiais com o intuito de descobrirem as suas propriedades e funcionalidades. Neste seguimento, a interação e exploração dos objetos e materiais contribui para o processo evolutivo da criança, centrado no desenvolvimento e aprendizagem, pois,

o que começa por ser um movimento ocasional - acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão - conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. (...) Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequências cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas (p. 26).

Estas autoras afirmam ainda que ao ser disponibilizada uma grande variedade de materiais às crianças, estas manipulam e exploram “(...) de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (idem, p.115). Na exploração dos diferentes materiais a criança mobiliza os diferentes sentidos, nomeadamente no envolvimento físico em situação de aprendizagem ativa.

Existem objetos e materiais com características específicas denominados de estruturados e outros que não apresentam um único sentido inerente denominados de não estruturados, no entanto, ambos deverão fazer parte da aprendizagem como meio facilitador da compreensão do meio envolvente, partindo do princípio de que a manipulação e exploração dos materiais pelas crianças, dá-lhes oportunidade de se desenvolverem a nível global, estimulando a sua criatividade e imaginação. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam a importância dos materiais, no sentido de proporcionarem “oportunidades, [serem] responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos (...) serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (p.17).

Os materiais estruturados, são materiais geralmente provenientes do plástico, produzidos em fábricas e posteriormente adquiridos por um comprador, conhecidos

normalmente por brinquedos, Ribeiro (1995, cit. por Botas, 2008) propõe que os materiais estruturados correspondam a materiais manipuláveis e “que subjacente à sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo” (p.27). Deste modo, estes materiais apresentam uma finalidade pré-concebida, que limita a ação da criança, uma vez que, na sua exploração se vai reger pela “regra” de uso do material, os “(...) brinquedos oferecidos no mercado atual acabam limitando o brincar da criança ao dizerem como ela deve brincar, ou até mesmo, não é exagerado dizer que o brinquedo muitas vezes brinca sozinho, basta à criança apertar um botão” (Bordin, Souza, & Kunz, 2014, p. 2).

As autoras Goldschmied e Jackson (2006) questionam-se acerca das oportunidades sensoriais que a tipologia destes materiais oferecem aos bebés e crianças, visto que, proporcionam reduzidas oportunidades de exploração através dos cinco sentidos e é “(...) nesta idade, que o toque e as atividades exploratórias pela boca são tão importantes quanto à visão” (p.123).

No que concerne aos materiais não estruturados, são várias as definições e denominações dadas por diferentes autores. Autores que os definem como materiais versáteis, outros autores materiais de fim aberto, outros ainda materiais reutilizáveis, entre outras, ou seja, não há consensualidade no termo utilizado apesar de todos definirem materiais com as mesmas características. Ao longo do presente projeto de investigação será adotada a denominação de materiais não estruturados.

Botas (2008) categoriza-os “como aqueles que ao serem concebidos não corporizam estruturas e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo do seu uso da criatividade” (p.27). Por sua vez Guerra (2013) designa “materiais não convencionais” (p.133), referindo-se a materiais que são idealizados sem qualquer fim pedagógico, ou seja, não têm uma funcionalidade predeterminada por não possuírem estruturas que conduzam a uma determinada função.

Silveira (2018) defende que “o contacto, desde cedo com materiais e brinquedos não estruturados e/ou naturais, provoca desafios cognitivos, sociais e emocionais nestes sujeitos de modo a promover o desenvolvimento pleno das suas potencialidades” (p.4), por este ser um material que permite inúmeras formas de exploração, permitindo dar novos objetivos e funcionalidade aos mesmos, estes tornam-se “atraentes e criativos (...) [devido à] infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de

qualquer pessoa” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.159), por exemplo, a manipulação de molas da roupa pode potencializar a motricidade fina, o conceito de número e de quantidade ou o pensamento lógico.

Como referem Spodek e Saracho (1998, p.133),

Muitos materiais pedagógicos úteis não têm de ser comprados. O professor pode coletar materiais que seriam postos fora ou até mesmo envolver as crianças e os pais nesse processo. Grãos de feijão e cascalho podem ser usados para contar tão bem como qualquer outro material de matemática que sido cuidadosamente planejado.

Através da exploração destes materiais é proporcionada à criança a oportunidade de estimular a sua capacidade de imaginação, concentração e criatividade, tal como, Santin (2001, cit. por Bordin, Souza, & Kunz, 2014) destaca,

nós somos os únicos seres vivos capazes de simbolizar, isso significa que podemos atribuir um valor ou significado a determinado objeto ou animal, por exemplo, do qual não faz parte dele transformando-o em símbolo. Nesse sentido nasce um brinquedo, um plástico, por exemplo, pode se tornar uma capa de super-herói, uma caixa pode virar tijolo ou um instrumento musical (p.2).

Assim, o material não estruturado oferece à criança oportunidades únicas de “manipularem e exploram objetos da vida real, incorporando objetos do ambiente de casa e de um mundo mais vasto para estimular e enriquecer a sua aprendizagem” (Buckingham, 2011, p.31).

As OCEPE reforçam a sua importância, visto que,

o material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

De acordo com Post e Hohmann (2011), as autoras denominam estes materiais como materiais versáteis, “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo, pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p.115). Weikart (2004) apoia as perspectivas das autoras anteriormente referidas, salientando ainda que, considera que os materiais não estruturados permitem que a criança os interprete individualmente, esquematizando a sua ação de acordo com o que quer e o que pode fazer com eles. Estas três autoras defendem, também, que as tipologias destes materiais reforçam a aprendizagem ativa e a construção do processo evolutivo da criança, destacando que cada uma aprende e se apropria do que a rodeia pela sua própria ação, através do vivenciar de experiências diretas e imediatas, dando deste modo sentido ao tempo e espaço em que a criança está inserida.

Gomes (2011), ilustra alguns materiais que podem ser manipulados, explorados e transformados nas práticas pedagógicas com crianças, particularmente “caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes de plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas” (p.11). Também podem ser utilizados materiais como, rolhas de cortiça, colheres, garrafas de plásticos, copos de iogurte, rolos de papel higiênico, caixas de ovos, caixas de papelão, elásticos, pinhas, caricas, capsulas de café, entre outros, estes materiais são de fácil acesso, o que permite à criança uma exploração livre, autêntica e espontânea desde o momento da recolha dos materiais, o que possibilita desde o primeiro contacto a estimulação da imaginação, criatividade, autonomia e liberdade de atribuir inúmeras funções ao mesmo objeto.

Os materiais não estruturados são objetos simples com a possibilidade de adquirirem diversas funcionalidades, inicialmente são concebidos para um determinado fim, contudo, oferecem a oportunidade de adquirirem novas utilidades para além da sua função inicial, através de “tecidos, papelão ondulado, caixas de leite ou madeira compensada, podem-se construir inúmeras estruturas que servem para brincadeiras infantis” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p.137). Estes materiais têm assim um carácter variado, visto que, com a manipulação e exploração por parte da criança transformam-se em potenciais instrumentos que permite que a criança se envolva no brincar. Os brinquedos reinventados a partir dos materiais não estruturados, são diferentes dos brinquedos industrializados, que na sua maioria possuem um único objetivo, com

estruturas previsíveis, as possibilidades de criação deste tipo de brinquedos são reduzidas. As crianças ao se depararem com poucas possibilidades para novas brincadeiras, acabam por se desmotivar e perder o interesse rapidamente. Fochi (2015, p131), reforça a sua ideia, no sentido em que,

acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças.

A exploração destes materiais vai ao encontro das necessidades, predisposição e curiosidade da criança em rasgar, empilhar, agrupar e pegar nos objetos que a rodeia, deste modo, Meireles & Horn (2017) salientam que não existe o certo ou o errado no que toca à sua exploração.

Ainda no seguimento destas perspetivas, Buckingham (2011), propõe algumas sugestões de como dar uma nova vida ao que aparentemente parecia “lixo” e transformá-lo em “tesouros”, que proporcionam brincadeiras ricas e impactantes. Num primeiro momento é essencial que o educador sinta prazer e satisfação aquando procura materiais não estruturados, que improvise momentos significativos com os materiais em questão e que observe o envolvimento das crianças e como estas se apropriam durante a exploração, para posteriormente, corresponder às suas necessidades e interesses. É fundamental apresentar os recursos de forma organizada, atrativa e simplificada de modo a suscitar o interesse das crianças para uma posterior exploração; dar tempo e liberdade também é fulcral, para que se proporcione a possibilidade de a criança manipular, explorar e descobrir os materiais, com o objetivo de se apropriarem das suas propriedades (cor, textura, peso, altura, formato, etc.) e funcionalidades. Um outro aspeto importante é a reflexão acerca do espaço, localização, organização, armazenamento e manutenção dos materiais, o educador também deverá denominar os objetos corretamente, para que as crianças (re)conheçam, associem e reproduzam os respetivos nomes.

O brincar com materiais não estruturados é um processo em constante reinvenção e que acarreta vantagens para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, devido às inúmeras possibilidades em atribuir significados ao mesmo objeto, o que é possível observar em várias áreas de conteúdo, como a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo, implícitas na exploração do mesmo objeto em diferentes situações. Nesta ação livre que a criança usufrui para explorar o que tem a seu redor, depara-se com a oportunidade de compreender e descobrir o mundo, dado que, “A partir da massa de objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.152).

3.1. A perspectiva da brincadeira heurística

A criança quando brinca estimula a imaginação e criatividade, aprende e desenvolve-se, coloca hipóteses e organiza o seu pensamento. Ao brincar com materiais não estruturados investiga as inúmeras propriedades (peso, textura, formato, cor, temperatura, ...) e por consequência apropria-se da existência de diferentes sensações. Explora o mundo a partir do seu próprio corpo, desenvolvendo os cinco sentidos e diversas habilidades, as quais dão sentido e significado à brincadeira. Kishimoto (2010) suporta esta ideia salientando que “a criança utiliza seus órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos. Quando coloca o brinquedo na boca sente a sensação de duro, mole, ampliando as experiências sensoriais e caminhando para a compreensão de conceitos” (p.3).

As autoras Goldschmied e Jackson (2006) salientam a ideia que a maturação do sistema neuronal dos bebês ocorre “(...) mais rapidamente que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolve ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal” (p.114), tendo por base o reconhecimento de todas as vantagens e interesse das crianças pela exploração de materiais não estruturados, as autoras impulsionaram uma proposta pedagógica que potencializa as ações espontâneas, através da manipulação e exploração desses materiais, denominada de brincar heurístico.

Esta abordagem tem como princípio partir da imagem de criança como competente para descobrir o mundo e a si mesma, visto que, para as pedagogas, é fulcral

que “o trabalho pedagógico se constitua a partir da perspectiva de escuta e respeito para com as crianças, compreendendo seu direito e competência em participar e expressar-se enquanto indivíduo” (Fochi, 2018, p.46), um outro princípio relevante nesta abordagem é a importância do brincar como uma atividade vital, “A brincadeira permite aos bebês e crianças bem pequenas aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca. Elas não separam o momento de brincar do de aprender, esse processo acontece de maneira interligada” (Idem, p.46-47), neste sentido, é essencial qualificar as oportunidades de brincadeira das crianças, uma vez que, “quanto melhor for a qualidade de oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão suas experiências, tanto para elas como para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.25).

Neste seguimento, as autoras acreditam na criança enquanto um sujeito ativo, como a imagem de criança proposta por Rousseau e apoiada por Loris Malaguzzi, Emi Pikler, Jean Piaget, Maria Montessori, entre outros teóricos de referência. Este reconhecimento e valorização reflete que a criança tem capacidade de agir a partir do seu próprio interesse, não desassociando a experiência corporal, cognitiva, emocional e social. Tardos (2016, p.71) fundamenta esta ideia, salientando que,

As experiências dos primeiros anos constituem as condições fundamentais para a formação posterior dos conceitos de pensamento abstrato. Cada vez há mais dados que provam que os objetos, quer dizer, as imagens visuais dos objetos, tudo aquilo que rodeia a criança, tem um sentido para ela quando pode usá-lo, quando “faz” com “isso” alguma coisa quando a imagem do objeto se associa com algum dos movimentos, com alguma das suas atividades.

É essencial reforçar a ideia que a criança se desenvolve e aprende através da relação com o mundo e a partir da manipulação dos objetos estrutura o seu pensamento.

O autor referido anteriormente acrescenta ainda que,

Para que as noções, inclusive as mais elementares, se desenvolvam nas crianças, elas têm de ter vivido algumas experiências concretas. É preciso que disponham de conhecimento adquirido por explorações práticas da natureza, dos materiais do meio, a partir dos quais poderão fazer abstrações e generalizações (idem).

O brincar heurístico (Goldschmied & Jackson, 2006) é uma proposta pedagógica que assenta na manipulação e exploração livre e espontânea de objetos do quotidiano e

na curiosidade da criança entre os 12 e os 20/24 meses, o que proporciona a interação da mesma com os materiais e entre pares, permitindo que esta seja agente da sua própria aprendizagem.

A etimologia da palavra heurístico advém de *eurisko*, que deriva de *eureka* em grego, traduzido significa “encontrei”. Nesta perspectiva, heurístico é um vocábulo que “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.148). Como os autores Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011) salientam, no brincar heurístico “o foco da criança está na descoberta, em descobrir os objetos por meio da manipulação deles, os encher os esvaziar colocar coisas para depois tirar. Há uma aprendizagem “natural” acontecendo, muita experimentação e nenhuma resposta “errada” para ser medida” (p.132).

Com base na perspectiva de Goldschmied e Jackson (2006), a brincadeira heurística consiste num ato exploratório de objetos com diversas texturas, formas, pesos, sons e cores, sem a interferência direta do adulto, permitindo experienciar diversas sensações através dos cinco sentidos e do movimento corporal. Contudo, no decorrer da exploração, a criança não explora unicamente com o objetivo de descobrir as propriedades dos objetos, mas também fica atenta ao que pode fazer com eles, desta forma, o brincar heurístico também proporciona oportunidades de tomada de decisões, neste sentido, a brincadeira heurística remete-nos para a exploração através da curiosidade das crianças. Por isso, é essencial reforçar que “O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.149), ou seja, não há uma única forma de desenvolver esta vertente do brincar em salas de educação de infância, contudo,

O “brincar” heurístico focalizar-se-á, então, na apresentação de objetos do quotidiano de diferentes formas e funções às crianças, tendo em vista a exploração sensorial dos cinco sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição) de forma espontânea individual ou em interação com os seus pares (Osório, 2013, p.14).

São vários os autores que, em consonância com Goldschmied e Jackson (2006), acreditam nas potencialidades da brincadeira heurística. Òdena (2010) categoriza-a como “(...) uma atividade que aproveita as ações espontâneas dos meninos e meninas, ao mesmo tempo em que as potencializa. Desta forma, contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças” (p.39), ainda salienta que as crianças “vão tomando consciência das leis da natureza (da gravidade ou

do equilíbrio) e das propriedades dos objetos (dimensão, volume, peso)” (Idem, p.47). Para Fochi (2015) “Essa brincadeira, que potencializa a ação espontânea da criança, abre um espaço para exploração de objetos diferentes de brinquedos industrializados assim como para a criação de combinações entre eles” (p.132). Também Majem (2010) refere que no decorrer da brincadeira heurística a criança,

Olha, toca, leva à boca, agita, aperta, leva ao ouvido, observa, esfrega no rosto e na cabeça, vira pelo avesso, amontoa, coloca dentro de algo e retira daí, coloca [de pernas para o ar], cheira, experimenta, tateia espaços e volumes, atira longe esses objetos. Constantemente busca diversas sensações e, quando está entusiasmada brincando, todo o seu corpo participa na brincadeira. Seu tronco move-se e contorce-se, suas mãos e seus pés coordenam-se, sua cabeça, pernas e braços movimentam-se, grita, ri e emite sons pré-verbais (p.24).

O propósito desta brincadeira passa por desafiar os sentidos da criança, instiga a curiosidade, a pesquisa e a investigação, pois, a criança tem curiosidade e interesse em explorar tudo o que tem a seu redor, neste sentido, destaca-se a natureza exploratória da mesma desde os seus primeiros anos de vida,

Quando uma criança agarra e aperta um brinquedo percebe suas propriedades tácteis. Por exemplo, que um objeto ou uma parte dele é mais fácil de apertar. Como a criança também observa o efeito de sua própria ação sobre os objetos, gradualmente, reconhece se um determinado objeto é duro ou macio apenas com o olhar (Kálló & Balog, 2017, p.23).

Nesta linha de pensamento, a brincadeira heurística é uma atividade de exploração espontânea que quando combinada com a curiosidade, “permite que a criança vá descobrindo sobre o mundo por meio da ação” (Fochi, 2015, p.132).

O brincar heurístico pode ser realizado em qualquer ambiente, no entanto, “requer a resolução cuidadosa de pequenos detalhes: tempo, espaço, materiais e gerenciamento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.160). Assim, é essencial que o adulto organize e prepare o espaço “tirando do alcance das crianças todos os objetos que possam distrair a sua atenção” (Òdena, 2010, p.39), com o objetivo de convidar as crianças a explorarem os materiais não estruturados disponibilizados, que as incentive e apoie nas descobertas, interferindo o mínimo possível. Este espaço bem planejado e organizado, tem um “papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração” (Goldschmied &

Jackson, 2006, p.152), visto que a criança tem necessidade de um ambiente tranquilo que a permita concentrar e desenvolver a atividade de descoberta de acordo com as suas necessidades.

Saliento ainda que, a brincadeira heurística permite à criança compartilhar momentos singulares com aprendizagens plurais, isto porque, os materiais disponibilizados nesta atividade lúdica são materiais não estruturados. Nesta perspectiva, as pioneiras desta proposta pedagógica Goldschmied e Jackson sugerem alguns materiais a serem disponibilizados numa sessão de brincar heurístico, grupando-os em seis categorias:

- Objetos naturais: Frutas e legumes que sejam resistentes à manipulação e exploração das crianças, por exemplo, agarrar e apertar, como a maçã, o limão e a cenoura; conchas; pinhas; pedras pequenas; penas grandes;

- Objetos feitos de materiais naturais: Cinto de couro; molas de roupa em madeira; cestos de palha;

- Objetos de madeira: Baquetas; colheres e espátulas de pau, argolas de cortinas em madeira;

- Objetos de metal: Correntes; latas; tigelas de metal; molho de chaves; colheres de diferentes tamanhos; copos de metal;

- Objetos de vidro, porcelana ou acrílico: Frascos de perfume; colares e pulseiras; tigelas de vidro grosso;

- Objetos feitos de tecidos, borracha, pele e/ou couro: Tiras de tecido; bolas de ténis; estojo escolar; peluches; lenços e echarpes, bonecos de pano, pompons de lã;

Para além dos materiais anteriormente referidos, também poderão ser utilizados rolos de cartão, caixas de cartão, caixas de ovos, rolhas, botões grandes, tampas, e rolos de cabelo, que apelem sobretudo a descoberta através do olfato, tato, palato, visão e audição (Fochi, 2018, p.69-71).

Para além das categorias dos materiais sugeridos por Goldschmied e Jackson, Òdena (2010) aluda que na brincadeira heurística os materiais também podem ser diferenciados em três tipos:

- Objetos: Que são a origem da exploração e são combináveis entre si, estes podem ser “objetos recuperados da natureza; recolhidos em casa; no comércio ou na indústria”;

- Recipientes: Que têm a função de suporte para os objetos. Os recipientes podem ter diversos tamanhos. A autora sugere “cilindros duros (de papel ou metal), potes de

metal, isto é, latas como as de achocolatado ou conserva; caixas de madeira, metal ou similares, não muito grandes”;

- Sacolas: Estas não fazem parte do momento de exploração, portanto, servem apenas para armazenar os materiais. É aconselhável uma sacola para cada tipo de objetos, tendo em consideração as suas propriedades (p.39-42).

O brincar heurístico deve de ser proposto como uma estratégia que permite ampliar as possibilidades pedagógicas para as crianças até aos 24 meses. Através desta atividade lúdica, reforça-se a ideia que a criança aprende e se apropria do mundo que a rodeia pela sua ação e interação com os materiais, estes dão espaço para criar hipóteses, construir ideias sobre as coisas, estruturar o pensamento e desenvolver a linguagem e a autonomia, nesta sequência, ao proporcionar à criança “(...) a possibilidade de explorar materiais e brinquedos que permitem a ela curiosar, criar e imaginar, ela tem a oportunidade de interagir com o mundo, com os outros e com ela mesma” (Bordin, Souza, & Kunz, 2014, p. 2). Deste modo, é fulcral que o educador disponibilize “a um grupo de crianças, por um determinado período de tempo e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recipientes, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção do adulto” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.147). Assim, a oportunidade de exploração lúdica sensibiliza a criança para o mundo que desperta a sua curiosidade e desejo de aprender, bem como, fomenta “o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.53).

4. O Educador como Mediador do Brincar

O educador representa um papel fundamental na educação de infância, visto que, este reflete acerca do seu

papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhes atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, determinado pelo Decreto de lei nº241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância tem a função de “concebe[r] e desenvolve[r] o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e

projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572). Assim, o educador deve de ser o promotor do conhecimento, “oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.16).

Na perspetiva das autoras Goldschmied e Jackson (2006), o papel do educador assenta em três parâmetros: de organizador, facilitador e iniciador. O educador de infância desempenha o papel de organizador na medida em que é responsável “pelo uso do espaço, pela ventilação, pela disposição dos móveis, pelo conforto dos lugares para sentar, pela aparência da sala e por manter as coisas limpas e em bom estado em cooperação com as demais funcionárias” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.38); é igualmente facilitador das interações com os pares e materiais, possibilitando à criança a estruturação do seu brincar. Esta presença “fornece ancoragem emocional para o grupo de crianças (...), caso necessário como árbitro ou como confortador” (idem, p.39). Por último o educador também assume o papel de iniciador, onde se encontra “no comando da atividade de forma mais direta.” (idem), apoiando e incentivando as crianças nas tarefas que executam de forma livre.

De modo a integrar as crianças no processo de desenvolvimento e construção de aprendizagem, através da tomada de decisões, gestão de conflitos entre pares e interação durante a brincadeira, é fundamental que o educador as escute de forma cuidada, perspetivando o que pensam, sentem, fazem e dizem. A escuta cuidada permite delinear intencionalidades de acordo com os interesses e necessidades da criança, tendo em consideração as suas vivências, o contexto familiar e a sua cultura. Neste seguimento, as OCEPE referem que “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24).

Para entender o brincar como promotor e facilitador de aprendizagens, é essencial que o adulto disponibilize espaços e tempo adequados à brincadeira, que “acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais” (Azevedo, Marques & Batista, s.d, p.1), pois, o ambiente educativo é o que transmite à criança como se pode envolver no espaço em que se encontra. Este deve de ser seguro, transmitir bem-estar,

que promova autonomia e inúmeras oportunidades de aprendizagem em todos os domínios, como Malaguzzi salienta “o ambiente deve de ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.61).

Desta forma, é dever do educador de infância proporcionar à criança condições que lhe deem prazer e despertem interesse, que lhes permita desafiar e adquirir novas competências, sendo possível um desenvolvimento progressivo das suas capacidades através das interações e brincadeiras com que a criança contacta, assim, as ações que a criança executa tornam-se prazerosas e sustentáveis para o seu processo de desenvolvimento, proporcionando aprendizagens significativas, uma vez que, o ambiente e espaço em que a criança está envolvida é um mediador indissociável para um desenvolvimento e aprendizagem sustentável, tal como, o Manual de Processos-Chave de Creche refere, é fulcral que a criança

(...) tenha oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protetor. Só desta forma é que lhe será possível desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento (ISS, 2010, p.2).

Durante a atividade lúdica, o educador “(...) tem um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar” (Smith, 2006, p.30), pois, “para as crianças brincarem e serem ativas é necessário que haja tempo e adultos emocionalmente disponíveis (não apressados) para as ouvirem sobre muitas coisas que têm para nos revelar acerca das suas vidas, motivações, imaginários e representações” (Neto, 2020, p.222).

Assim, o educador deve de atuar no sentido da ZDP, de modo a incentivar e desafiar as crianças a brincarem para além da sua zona de conforto, isto é, servir de suporte emocional e promover aprendizagem através da interação das crianças com brincadeiras mais complexas. Contudo, existem práticas pedagógicas em que o educador cria atividades extremamente estruturadas, onde as crianças “(...) não exercem muitas escolhas e seguem rigidamente a estrutura de regras ou imitam o que o adulto modela” (Idem, p.34).

Durante a brincadeira da criança, segundo Ferreira (2010), o educador pode desempenhar três papéis, o de observador, catalisador e participante ativo. Como tudo na educação de infância, as intervenções do educador face ao brincar, deve-se basear na

observação cuidada, visto que, “A observação fornece as informações que se precisa para tomar decisões sobre quando e como intervir com as crianças” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.35). Durante a observação é crucial adotar um olhar de aprendiz, pois,

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. (Parente, 2012, p.6)

Observar é essencial para conhecer a criança como anteriormente foi referido, mas acima de tudo “(...) observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspetiva de diferenciação pedagógica” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.47). Este processo de observação oferece ao educador uma visão completa da criança e do grupo e assim, as suas intervenções e propostas começam a ser sustentadas pelos interesses, curiosidades e necessidades destas.

É igualmente essencial que o adulto registe para posteriormente servir de base para o planeamento de propostas futuras, quer na organização do espaço, na retirada de materiais, na estruturação do grupo ou na introdução de novos materiais de exploração.

O educador tem também a função de compreender o que pode acrescentar nas brincadeiras, introduzindo novos materiais e recursos que potencializem a aprendizagem. Desta forma, devem de ser disponibilizados materiais diversos que possibilitem a exploração livre e autónoma.

O adulto deve criar as condições para que a criança se envolva na exploração e manipulação dos materiais, tal como, em toda a atividade lúdica. Neste sentido, o educador acaba por ser inúmeras vezes convidado a participar e intervir na brincadeira, sendo neste momento que o educador se torna participante ativo, no entanto, “para que as crianças aceitem os adultos em seu brincar, precisam de ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito” (Abbott, 2006, p.105).

A intervenção do adulto no brincar pode despertar novos interesses, dar significado à brincadeira e proporcionar novas aprendizagens, contudo, pode também influenciar a criança, por exemplo, se a criança tem ao seu dispor bolas de várias cores dentro de um cesto com trapilho e tenta retirar apenas as bolas azuis, o educador ao

intervir no sentido de retirar todas as bolas azuis e dar à criança, está a comprometer a sua aprendizagem. Ao reportar o caso anteriormente exemplificado, este esboça que a intervenção precipitada do adulto pode ser prejudicial, uma vez que, compromete a resolução do problema de forma autónoma por parte da criança.

Bruner (1976) destaca a importância do papel do educador relativamente ao desenvolvimento da aprendizagem da criança. Este considera que a intervenção do educador perante a criança e a brincadeira é encarada como um andaime, isto é, uma semelhança ao desenvolvimento da criança, porque o andaime é “(...) uma estrutura usada para ajudar gradualmente na construção de um prédio (...); o andaime vai crescendo conforme o prédio vai subindo. No final o andaime pode ser retirado” (Smith, 2006, p.36), é o que acontece com o suporte dado pelo adulto à criança, neste sentido, o educador vai apoiando a criança de acordo com as suas necessidades, à medida que esta vai conseguindo executar as tarefas autonomamente, o adulto vai desfasando o seu apoio, até a criança adquirir a sua autonomia nas ações executadas.

Relativamente ao papel do educador em atividades de brincadeira heurística e de exploração de materiais não estruturados, o fator surpresa deve de ser uma estratégia, contudo, se este vir que é necessário, pode fazer uma breve introdução ao que se vai suceder, de modo que os bebés e crianças tomem consciência do que está a acontecer, criando um clima de segurança emocional. A postura do educador de infância durante a exploração é de extrema importância. Este deve de permanecer a uma distância que permita observar o momento sem interferir na atividade da criança, isto significa, estar longe o suficiente para ver e próximo suficiente para sustentar a brincadeira, “manter-se na altura dos meninos e meninas possibilita um campo de visão que privilegia a observação do modo como eles exploram os objetos e, também, cria uma horizontalidade nas relações entre o adulto e bebés” (Fochi, 2018, p.74).

Este intervém também em situações de conflito que as crianças não conseguem resolver, como os que surgem em momento de partilha de brinquedos, ou em situações que coloque a criança em perigo. Quanto menos o adulto intervir com gestos e/ou palavras durante a exploração, mais favorece a concentração do bebé no momento de exploração, “Se o educador interviesse de maneira desnecessária na atividade da criança, iria privá-la do prazer de fazer por si mesma e, por sua vez, criaria um sentimento de dependência ao qual ela não renuncia facilmente” (Falk, 2011, p.36), assim como as autoras Goldschmied & Jackson (2006) destacam, o educador deve de manter-se

em silêncio, [atento e observador], talvez estudando uma criança específica e anotando o que ela faz com o material. O adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve de fazer. A única exceção para essas regras ocorre quando uma delas começa a atirar as coisas e a perturbar as outras crianças (p.155).

Os momentos de brincadeira heurística e de exploração de materiais não estruturados são oportunidades muito importantes para o educador observar cada criança na sua singularidade, portanto, é importante não comparar uma criança com outra, pois, cada uma tem o seu tempo, a sua forma e predisposição de e para explorar, as suas necessidades e características. Numa outra perspectiva, as observações e registos podem ir delineando a evolução da criança na interação com os pares e materiais ao longo dos vários momentos de exploração.

O adulto poderá também ir reorganizando o espaço e os materiais ao longo da exploração, isto não significa que ocorram continuas interferências no momento, o adulto deve proceder a esta reorganização apenas quando algum material não está visível ou nas condições desejáveis para ser explorado, “é importante e necessário observar quais são as preferências, os processos, as atividades e atitudes [das crianças] com cada objeto, para determinar os critérios pelos quais deveremos renovar o material” (Majem, 2010, p.10).

Em suma, o brincar e a exploração de materiais não estruturados deve de fazer parte do currículo de qualquer educador de infância, entendido como promotor de aprendizagem e desenvolvimento. O educador promove desenvolvimento e aprendizagem através das decisões que toma e é através da observação, registo, planificação, organização e avaliação que adequa o ambiente e espaço, as propostas e os materiais a disponibilizar de acordo com as necessidades coletivas do grupo, tendo em consideração a singularidades de cada criança. Todo este processo requer reflexão por parte do educador de infância “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15).

Capítulo II

Metodologia de Investigação

Este capítulo apresenta as opções metodológicas mobilizadas no desenvolvimento da investigação do presente projeto. Está estruturado da seguinte forma, primeiramente abordo a investigação na Educação de Infância, fazendo referência aos princípios éticos que um investigador deve ter em consideração quando faz investigação articulando estes com a metodologia que se insere no estudo – a abordagem qualitativa, o paradigma interpretativo e a investigação ação.

Descrevo de seguida os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados no decorrer da investigação, tais como: a observação-participante, os registos fotográficos, as notas de campo, a análise documental e o inquérito por questionário. Por último, descrevo como realizei o tratamento e a análise da informação recolhida.

1. Em Educação também se investiga

Em Educação e quando se pretende investigar as práticas, é fundamental que os profissionais envolvidos nesta área observem, questionem e posteriormente investiguem no sentido de solucionar e/ou evoluir as suas práticas, uma vez que a “Investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogação que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho” (Fernandes, 2006, p.69). Segundo Amado (2014), investigar em Educação é um ato complexo devido à especificidade que as práticas educativas apresentam, neste sentido, não deve de ser equiparado às investigações realizadas nas restantes áreas do social.

Ao investigar em Educação é fundamental possuir um olhar crítico e reflexivo, isto porque, investigar nesta área é “Um campo de ação e pensamento multireferenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspetivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra” (Alves & Azevedo, 2010, p.1), devido à diversidade existente de práticas educativas, tal como, devido às vivências e contextos que acompanham a formação de quem investiga, sendo necessário ter em consideração o contexto envolvente. Desta forma, ao cruzar diferentes saberes, aceitar perspetivas distintas e pontos de vista diversificados, permite aos envolvidos no processo de investigação a “construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado nos fenómenos educativos.” (idem, p.10).

É fulcral reconhecer a diferença entre as investigações que são realizadas sobre Educação e as que são realizadas em Educação perspetivando as ideologias de Berger (1992, cit. por Alves & Azevedo, 2010). Investigar sobre Educação integra quadros disciplinares específicos, enquanto, na investigação em Educação não se baseia um só referente disciplinar múltiplo, como também é tido em consideração o “trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo” (Alves & Azevedo, 2010, p.11). Isto é, os investigadores têm como intuito dar resposta às fragilidades e interesses que observam nos contextos em que estão inseridos, sendo que, a investigação assume a possibilidade de potenciar a observação e reflexão e a possível mudança nos sujeitos e nos seus contextos, educativo e/ou pedagógico.

Nesta perspetiva, a investigação deve de contemplar todo o meio envolvente, pois, investigar com o objetivo de criar práticas inovadoras e reflexivas, é

um processo não de acumulação e atualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico, de construção de conhecimento, conhecimento esse que todos são capazes de mobilizar no dia-a-dia e, portanto, tornar-se num processo auto-formativo. [o que possibilita] Refletir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novas situações que se deparem (...) (Ambrósio, 2001, p.37).

Com o saber adquirido e enriquecido nas investigações desenvolvidas, os/os investigadores/es devem mobilizar este, permitindo que sejam ultrapassados alguns obstáculos e/ou aperfeiçoadas práticas e contextos.

Neste seguimento, a investigação em Educação é um ato complexo que requer rigor, visto que, esta investigação mobiliza muitos sujeitos e contextos pertencentes às práticas a investigar. Tendo em conta que investigar não envolve apenas um sujeito (investigador), torna-se essencial reger as suas ações por princípios éticos.

1.1. A Ética na Investigação

Independentemente do trabalho de investigação a realizar na área das ciências sociais e humanas, como é o caso da Educação, os princípios de natureza ética devem de ser considerados essenciais na sua elaboração, pois, em investigação “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75), sendo que, quem investiga deve reger a sua ação em consonância com o que é considerado correto para todos os envolvidos no processo de investigação. O autor Mark (2005, cit. por Amado, 2014) considera que existe uma diferença entre a ética referente ao processo e a ética referente ao investigador, sendo que a ética referente ao processo engloba todo o percurso da investigação, ou seja, o contacto do investigador com os sujeitos que são alvo da investigação. Nesta perspetiva e em consonância com o que Bogdan e Biklen (1994) defendem, é perceptível que as questões éticas devem de acompanhar o sujeito que investiga ao longo de todo o processo e não só em momentos específicos, uma vez que, a empatia e confiança entre sujeitos é construída ao longo do tempo.

Bogdan e Biklen (1994) definem quatro princípios éticos gerais, que têm como finalidade orientar o sujeito investigador no momento da pesquisa e recolha de informação, sendo esses apresentados seguidamente:

- 1- As identidades dos sujeitos implicados na investigação devem de ser protegidas, garantindo que a informação recolhida das mesmas não causa qualquer tipo de transtorno. “O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações”;
- 2- Os investigadores devem de respeitar todos os envolvidos no processo. “Os sujeitos devem de ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido”;
- 3- O investigador “deve de ser realista nas negociações”, mantendo os sujeitos esclarecidos de todo o processo em que estão envolvidos, deste modo, é essencial ser preciso, claro e explícito para com estes;
- 4- O sujeito investigador deve de ser autêntico quando apresenta os resultados, ou seja, não deve de distorcer os dados recolhidos na ação, “ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, (...)” (p.77).

Não obstante que possam existir linhas orientadoras para a tomada de decisões de natureza ética, estas serão da responsabilidade do investigador, atendendo aos seus valores e sua opinião relativamente ao que considera um comportamento adequado. Para muitos investigadores que regem o seu processo investigativo pela investigação qualitativa, tal como eu, a ética é entendida, fundamentalmente, como “uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 78).

Ao assumir a minha posição de investigadora qualitativa, procurei sempre considerar as perspetivas dos sujeitos, a equipa pedagógica- educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, assim como, restantes elementos das instituições que contribuíram para a elaboração da investigação. O meu principal intuito foi, principalmente, que todos os elementos envolvidos se sentissem seguros e se revissem nas informações e interpretações que fui fazendo, de forma que, aquando da sua leitura não sentissem que a informação tornada pública era demasiado invasiva e reveladora.

Apesar desta conformidade para com os sujeitos, reconheço que tenho autorização para tornar pública esta minha investigação, no entanto, tenho consciência que existem “implicações éticas, sejam de natureza académica e científica, como de confidencialidade e de proteção de dados” (Moreira, 2020, s.p), pelo que não são referidos os nomes das

educadoras, crianças e auxiliares, tal como, o nome da instituição. A instituição A representa o contexto de creche e a instituição B o contexto de jardim de infância. Ao longo do processo de investigação, procurei criar uma relação de confiança e proximidade com as educadoras cooperantes onde se proporcionasse um ambiente de respeito, colaboração e apoio. Ao manter uma postura não intrusiva, ao ter tido cuidado de ir mantendo as educadoras cooperantes informadas acerca do desenvolvimento do estudo partilhando as observações realizadas e planeando em conjunto as intervenções o que permitiu que acompanhassem o processo e se sentissem seguras com a minha presença na sua prática, assim como, nas intervenções realizadas junto das crianças.

2. Caminhar para a Investigação

A construção deste projeto de investigação requereu um pensamento consciente e estruturado, uma vez que foi fundamental definir o que pretendia investigar, de modo a compreender as metodologias mais adequadas.

As opções metodológicas são determinantes no processo investigativo, pois, “só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e a adequada escolha das metodologias de investigação, e para que ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenómenos” (Amado, 2014, p.17). Nesta perspetiva, enquanto investigadora procurei apropriar-me dos processos metodológicos que mais se adequavam ao presente projeto, tornando-se fulcral compreendê-los e fundamentá-los.

Desta forma, o presente projeto de investigação incorpora a abordagem qualitativa, que na qual “ênfatiza a descrição, a indução. A teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11). Esta metodologia de estudo permite que o educador/investigador evidencie o seu olhar dando ênfase aos problemas encontrados, de modo a criar estratégias para potencializar as fragilidades do objeto de estudo, dando assim oportunidades mais significativas ao processo de ensino-aprendizagem das crianças inseridas nos contextos. Para tal, é necessário estabelecer procedimentos metodológicos que oriente o processo investigativo. Assim, adoto um paradigma interpretativo, que interliga a abordagem da investigação qualitativa e consequentemente incorpora a investigação-ação, sendo então descritos e fundamentamos seguidamente.

2.1. A Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo

Com o intuito de clarificar o conceito de paradigma, passo a citar a perspetiva dos autores Bogdan e Biklen (1994), estes definem-no como sendo “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52), este também é reconhecido de acordo com Guga (1990, cit. por Aires, 2015) como “um conjunto de crenças que orienta a ação” (p.18). Ou seja, o paradigma é um campo de ação, onde o investigador tem a função de formular questões e de refletir acerca das interpretações realizadas dos aspetos a melhorar que encontra no ambiente em que está inserido. Nesta perspetiva, estamos perante um paradigma que possibilita que o educador se torne investigador das suas ações e práticas, permitindo que este se questione, inquiete e procure investigar alternativas para solucionar e/ou aperfeiçoar aspetos menos positivos no contexto.

Neste sentido, torna-se essencial compreender no que a investigação qualitativa consiste e como se desenvolve no decorrer de um projeto de investigação, segundo as principais características que a destaca.

A investigação qualitativa destaca-se pelo contacto direto do investigador com o contexto a investigar, este observa, regista e interpreta, tornando este processo complexo e minucioso, tal como Aires (2011) refere,

O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade (p.16).

Desta forma, a investigação qualitativa adota muitas formas e é conduzida por múltiplos contextos, assim, “Os praticantes podem melhorar a sua eficácia mediante o recurso à perspetiva qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.284), nesta sequência, a Investigação na vertente da abordagem qualitativa tem como objetivo a modificação positiva nos contextos em estudo, deste modo, a importância da participação ativa do sujeito investigador, uma vez que,

A nossa crença na utilidade da perspetiva qualitativa para os participantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio e de se transformarem em agentes de mudança (...) (idem.)

Isto porque, “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que decorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

No contacto direto com os contextos a investigar, os investigadores que adotam a abordagem qualitativa, têm como principal foco na sua atuação, a sua forma de interagir com os sujeitos, isto é, estabelecer uma relação empática, de modo a ter capacidade de se colocar no lugar do sujeito, de forma a compreender as suas perspetivas nas determinadas circunstâncias relacionadas com o estudo a decorrer. Este modo de estar, permite que os sujeitos envolvidos nos contextos a investigar ajam com normalidade à presença do investigador, de forma a não influenciar o estudo decorrente. Como Bogdan e Biklen (1994) ditam, esta relação de proximidade com o investigador permite, “(...) que as atividades que ocorram na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (p.67) Sendo esta abordagem muito caracterizada pela interação com o meio e sujeitos envolvidos.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco pressupostos essenciais que assentam no processo de desenvolvimento de uma investigação qualitativa:

- 1- **A fonte direta dos dados é o ambiente natural** que se pretende estudar e onde os sujeitos estão envolvidos, isto porque, os investigadores da abordagem qualitativa têm como principal foco o contexto a ser investigado, neste sentido, “(...) entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (p.48).
- 2- **A investigação qualitativa é descritiva**, uma vez que, os dados captados em contexto são recolhidos e registados através de registos fotográficos e vídeos, assim como em forma de palavras, para que seja mais preciso o que se observa no exato momento, pois, “A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.” (p.49). Desta forma, “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (p.49).
- 3- **O processo na abordagem qualitativa tem maior impacto** para os investigadores que o produto resultante. Tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmam, estes “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo produto.” (p.49).

- 4- **A análise dos dados recolhidos é realizada de forma indutiva**, isto é, os investigadores qualitativos ao recolherem e registarem dados, não o realizam com o intuito de tirar conclusões prévias, mas sim após analisarem, estes são capazes de concluir factos através de um processo em pirâmide invertida, de recolher, analisar e agrupar os dados que se tornam mais significantes e com mais relevância para o estudo. Contudo, na investigação qualitativa, o investigador que planeia “(...) elabora uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos.” (p.50).
- 5- Na investigação qualitativa **o significado é a principal chave** para que os investigadores consigam compreender as diferentes perspetivas associadas à investigação a decorrer, visto que, “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p.51).

Posto isto, é perceptível que o processo de investigação qualitativa exige ao investigador uma grande responsabilidade, visto que, é a partir da sua observação, registo, intervenção, pesquisa e análise que a investigação pretendida é possível ser realizar, assim, este processo requer um “(...) particular cuidado na seleção das fontes e na análise crítica dos dados recolhidos, procurando exercer um controlo atento sobre as próprias interpretações, por meio de uma fundamentação consistente e da triangulação interpretativa, (...)” (Correia, 2018, p.17).

Segundo Alves e Azevedo (2010, p.51) o investigador ao ser o sujeito “chave” da investigação, deve de assumir,

Uma atitude problematizadora de conceitos e teorias; Uma atitude de abertura a novas possibilidades; Uma atitude de autoquestionamento, no sentido em que deve estar aberto à forma como está implicado no fenómeno em estudo; deve ter uma preocupação ética, baseada na honestidade e na transparência da sua investigação.

Nesta perspetiva, a metodologia de investigação qualitativa proporciona aos envolvidos um sentido e espírito investigativo na sequência de “elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática” (Alves & Azevedo, 2010, p.49).

2.2. A Investigação-Ação

“A investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (Tuckman, 2000, p.20).

Na vertente da investigação qualitativa, existem vários tipos de investigação, sendo estes, a investigação grounded theory, a investigação etnográfica, a investigação narrativa, o método de investigação-misto e a investigação-ação. Contudo para a elaboração do projeto de investigação a realizar, o processo mais adequado é a investigação-ação, uma vez que, “A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292). Esta torna-se um processo complexo, uma vez que, tem como objetivo a intervenção e a reflexão do estudo, sendo possível denominá-la como uma “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral que altera entre a ação e reflexão crítica (Dick, 1999, cit. por Coutinho et al, 2009, p.360).

Através deste processo de investigação-ação os investigadores implicados, procuram dar respostas que vão ao encontro das questões-problema delineadas no início da investigação, de modo que se obtenha resultados no sentido da promoção de mudanças positivas nos contextos em estudo, no caso do projeto de investigação associado a este estudo, espera-se mudanças e evoluções nos contextos de educação de infância implicados no processo de investigação. Todo este processo deve de ter por base os sujeitos que vivem nas situações estudadas.

Portanto, tal como Elliot (1993) refere, a investigação-ação parte da identificação de uma problemática de um contexto social, tendo como intuito a melhoria ou o culminar do problema detetado inicialmente nesse contexto.

Segundo Coutinho, et al. (2009), a investigação-ação é caracterizada por cinco pontos:

- 1- A Investigação-Ação é **participativa e colaborativa**, no sentido de requerer a intervenção de todos os implicados no processo. O investigador não participa somente como observador passivo, mas também participante, intervindo e implementando estratégias e procedimentos, com o objetivo de melhorar e/ou solucionar a problemática existente. “Um agente externo que realiza a investigação com pessoas, é

um investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Zuber-Skerrit, 1992 cit. por Coutinho et al, 2009, p.362);

- 2- Esta metodologia é **prática e interventiva**, existindo a participação e intervenção do investigador com a realidade, proporcionando a mudança.
- 3- É **cíclica**, uma vez que no decorrer da investigação possam surgir novas questões-problema, articulando a teoria com a prática.
- 4- Esta investigação é **crítica**, isto porque, existe uma posição autocrítica por parte dos investigadores, no processo de encontrar o melhor caminho em relação à mudança, ao processo e ao produto da investigação. Neste sentido, os investigadores que mobilizam a investigação-ação “(...) atuam como agentes da mudança, críticos e autocríticos.” (Zuber-Skerrit, 1992 cit por Coutinho et al, 2009, p.362).
- 5- A investigação-ação também passa por **avaliativa**, visto que todo o processo inserido na investigação está em constante avaliação, com o intuito de adequar modos de atuação e construir novos saberes.

Neste sentido, é importante que o investigador recolha dados e informações para posteriormente refletir acerca das informações recolhidas, de modo a conseguir adequar e potencializar as suas investigações e os seus públicos alvo, assim, “A investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (Sanches, 2005, p.130). Daí a importância das quatro fases que Zuber-Skerrit (1992) diz implícitas no processo de investigação.



Figura 2: Modelo Cíclico da Investigação-Ação (Zuber-Skerrit (1992)

Este modelo cíclico baseia-se na sequência do planeamento, ação, observação e reflexão, permitindo que possam surgir (re)adaptações constantes sempre que os implicados achem pertinente essa mudança, no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Autores como Perez Serrano, apoiado por Trilla (1998, cit. por Fernandes, 2012), interpretam o modelo cíclico anteriormente apresentado na perspetiva em que a investigação-ação deverá de se apoiar em quatro fases fulcrais:

- 1ª Diagnosticar o problema;
- 2ª Definir e planificar um plano de ação;
- 3ª Implementar o plano e observar a sua funcionalidade;
- 4ª Refletir, analisar e interpretar os resultados e possivelmente replanificar a ação anterior.

Dentro desta metodologia de investigação, a prática e a reflexão são aliadas em todo o processo, visto que, para questionar e responder às inquietações/problemas, é inevitável refletir para posteriormente agir em conformidade com as necessidades existentes. Assim, a “(...) investigação-ação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os intervenientes” (Simões, 1990, p.32, in Coutinho, et al., 2009, p.363). Nesta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p.292), salientam ainda que a investigação-ação recaia “na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”.

A implementação desta abordagem torna-se essencial para o processo investigativo, porque, o sujeito investigador, tem inúmeras possibilidades de se envolver de forma ativa na investigação em curso. Através de ações como planejar, pôr em prática, observar e refletir, viabilizando mudanças significativas perante a prática educativa e/ou pedagógica em estudo.

Suportando as ideias anteriores, é importante recordar que a problemática em estudo, numa investigação-ação, deve de partir do interesse pessoal do investigador em querer investigar e potenciar os seus conhecimentos. Posto isto, relativamente a este projeto de investigação, após a escolha do tema que me suscitava interesse, que possibilitava fazer mudanças no contexto de prática e enriquecer a minha identidade como futura educadora de infância, foi indispensável a formulação de uma questão de investigação-ação – **De que forma o brincar e a exploração de materiais não estruturados potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?** – Esta foi a questão a que tentei dar resposta.

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação

Ao realizar uma investigação-ação é fundamental que o investigador estabeleça os procedimentos de recolha e tratamento de informação, mais adequados à temática de estudo, visto que, “A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p.24). A escolha e seleção dos procedimentos permite ao investigador captar a informação que se torna crucial para a investigação a realizar, assim como, compreender as perspetivas dos sujeitos implicados no estudo.

Na investigação-ação inúmeros autores mencionam e abordam vários conjuntos de técnicas e instrumentos de recolha de informação, agrupando-os de acordo com as suas ideologias.

Colás (1992, cit. por Aires, 2011), agrupa em duas categorias as técnicas e instrumentos de recolha de informação, sendo essas,

- 1- **Técnicas Diretas ou Interativas:** Engloba a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida;
- 2- **Técnicas Indiretas ou não interativas:** Reúne documentos oficiais (Registos, documentos internos, etc.) e documentos diários (Cartas, autobiografias, etc.)

De acordo com Latorre (2003, cit. por Coutinho, et al, 2009), são três as categorias as técnicas e instrumentos de recolha de informação, sendo essas,

- 1- **Técnicas baseadas na observação**, onde o investigador de uma forma minuciosa e atenta observa o contexto em estudo e analisa.
- 2- **Técnicas baseadas na conversação**, onde o diálogo verbal é o mediador da interação entre os pares investigador/investigados. Esta teoria centra-se na ótica dos sujeitos participantes.
- 3- **Análise documental**, centrada na ótica do investigador, uma vez que, este mobiliza vários documentos que servem de suporte para um conciso entendimento do que pretende estudar.

Tendo por base as técnicas e instrumentos de recolha de informação apresentados pelos dois autores mencionados anteriormente, foi indispensável interligá-los. Sanches (2005) corrobora com esta interligação, defendendo que “o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender

melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras (...)” (p.138). De acordo com a temática de estudo foi-me possível mobilizar os seguintes procedimentos de recolha e tratamento de informação: a observação participante, as notas de campo, articulando com os registos fotográficos, o inquérito por questionário, com o objetivo de perceber as conceções das educadoras cooperantes acerca do tema do presente projeto, e, a análise documental.

3.1. Observação Participante

A observação é um dos procedimentos com maior importância na investigação, pois, esta está relacionada em todos os outros procedimentos. Neste sentido é necessário que o investigador treine a sua observação, uma vez que, observar “necessita de um treino continuado da atenção, possuir experiência anterior, de preparação empírica e técnicas e, assim, ter a capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior” (Carmo & Ferreira, 2008, p.97).

Estes autores referem ainda que, a observação pode ser não participante ou participante. Na observação não participante o investigador não interage com o contexto em estudo, isto é, assume um papel de observador que não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Aires, 2011, p.25). Numa outra instância, na observação participante, o investigador através do contacto direto e interação com o contexto e os seus sujeitos, capta os pontos cruciais para a sua investigação, sendo assim, a sua função caracterizada como “um papel estudioso junto da população observada” (Carmo & Ferreira, 2008, p.121), ou seja, possibilita-lhe observar e intervir.

Para auxiliar as observações, o investigador implicado no estudo, pode recorrer a guiões de observação. Estes têm a capacidade de orientar a observação do indivíduo, contudo, é necessária uma preparação prévia dos mesmos para que se consiga estabelecer os pontos essenciais da observação que se requer no momento. É fundamental que estes sejam flexíveis e que contenham apenas algumas indicações que orientem a observação, para seja facilitada uma posterior análise dos mesmos.

O educador investigador deve de adotar uma posição

de espectador que observa a criança e intervém, caso esta solicite. Porém numa perspetiva de abertura à aprendizagem, exibindo disponibilidade para aprender o que surja de novo, ou seja, como se o que a criança está a

transmitir constituísse um novo conhecimento também para o adulto (Osório, 2013, p.15).

Nesta perspetiva o investigador deve de assumir um papel de observador participante, articulando as suas duas dualidades (observador e participante). De acordo com esta ideia, num primeiro momento procurei adotar uma postura de observadora participante, para que me fosse possível conhecer o contexto em que estava inserida- espaço, materiais e rotinas- tal como, os sujeitos nele inseridos- equipa pedagógica (educadora cooperante e auxiliar de ação educativa) e crianças. Esta posição também me permitiu captar as fragilidades existentes no contexto. Rapidamente a minha postura passou a ser de observadora participante, visto que, comecei a interagir diretamente com o contexto e a estar envolvida no mesmo, no entanto, nestes momentos também fui observando e registando aspetos relevantes, uma vez que, também é necessário que o papel do adulto seja mais implícito para não influenciar o contexto, tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2011) referem,

o adulto deve manter-se numa postura atenta e tranquila, embora não interventiva. Desta forma, o bebé poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalização do adulto (p.54).

Enquanto estagiária e investigadora, senti alguma dificuldade em assumir a dualidade de papeis, visto que, era necessário gerir os momentos para adotar estas duas posturas, a de observadora e a de participante. Nesta linha de pensamento, as intervenções realizadas não podiam ser invasivas, sendo “necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se participa, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.125). Com esta perspetiva, quero salientar que a observação necessita de ser mediada, pois, influencia sempre os sujeitos observadores, em consonância com o anteriormente dito, Gonçalves (2009) reforça que “(...) independentemente de se querer interferir ou não no contexto de observação, a nossa presença por si só é um fator de influência no ambiente” (p.98).

Deste modo, é através da observação que se recolhe as primeiras informações dos contextos. De forma cuidada fui observando diariamente, o que me possibilitou um conhecimento mais alargado do grupo e de cada criança na sua singularidade, “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num

determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Tendo sido assim a observação um dos instrumentos de recolha de informação indispensáveis para o desenvolvimento do projeto de investigação, pois, permitiu-me planificar propostas de acordo com as necessidades e interesses do grupo e realizar observações fulcrais para este processo. No que diz respeito às observações realizadas é essencial que estas sejam registadas, para que seja possível posteriormente analisá-las e refletir sobre o que se poderá (re)adaptar, neste sentido, surgem as notas de campo.

As **notas de campo** são um procedimento fundamental no momento em que se está no contexto de investigação. A mobilização destas tornam-se fundamentais, uma vez que permitem que através do registo detalhado, descritivo e extensivo que a informação não de dissemine com o desenvolvimento do processo investigativo, pois, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Neste sentido, os investigadores ao realizarem notas de campo devem de fazer uma “(...) descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (idem).

Desta forma, as notas de campo podem ser registadas num caderno específico para essa finalidade, o que facilita uma posterior análise e servir como diário de registo do contexto, onde todos os elementos do mesmo têm acesso às observações registadas. Nesta perspetiva, é imprescindível colocar alguns indicadores que numa leitura posterior facilita o investigador situar-se no tempo e espaço. Assim, as notas de campo devem de conter “quando é que a observação foi feita (data e hora); quem fez, onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo” (idem, p.167).

Ainda de acordo com os autores supramencionados, os investigadores devem de registar de forma clara e completa todas as observações, assim, estas devem de ser realizadas com base em duas perspetivas,

1- **Descritiva**, onde o investigador procura registar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. Nesta perspetiva, o investigador deverá de ser o mais descritivo que conseguir, explicitando pormenorizadamente os factos observados nas notas de campo. Desta forma, as notas de campo descritivas baseiam-se “(...) no esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que

ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida, consciente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos” (Idem, p.152-153).

- 2- **Reflexiva**, onde o investigador espelha o seu ponto de vida e as suas preocupações. As notas de campo reflexivas incorporam suposições, sentimentos, emoções, constrangimentos, ou seja, o que está implícito na observação, em que é realizado um processo de descrever, analisar, refletir e avaliar as suas observações. É neste momento que o investigador confessa “(...) as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a empreender” (Idem, p.165).

No entanto, é importante que o investigador ao mobilizar este instrumento de recolha de informação seja factual, para que não faça juízos de valor nas anotações em questão, Bogdan & Biklen (1994) corroboram com esta ideia, referindo que estas devem de ser “(...) detalhadas e descritivas, mas não devem de assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio” (p.172).

Perspetivando as ideias anteriores, salienta-se a importância de registar as situações no instante em que são observadas. Este é um processo complexo, pelo que requer por parte do investigador realizá-las o mais rápido possível, com o objetivo de não serem perdidas informações essenciais para a investigação, como Ludke e André (1986) referem “(...) quanto mais próximo do momento de observação, mais a sua acuidade” (p.32).

Durante os estágios, senti necessidade de anotar as observações e acontecimentos que ia vivenciando, para essa finalidade, como estratégia adotei a utilização de um diário de bordo que me permitiu descrever pormenorizadamente as minhas notas de campo¹. Contudo, senti alguma dificuldade em registar todos os acontecimentos pertinentes para o meu projeto de investigação no momento. Para contornar esta fragilidade, optei por estipular momentos para esse fim, como os períodos de pausa e até mesmo o final do dia, em que me dedicava somente ao registo das minhas notas de campo. Realizá-las no próprio dia, possibilitava que os acontecimentos estivessem bem presentes na minha memória, para que mais tarde, servissem como objeto de análise, e serem mobilizados no presente relatório de projeto.

¹ Apêndice I

3.2. Registo Fotográfico

Com o objetivo de completar as minhas observações, ao longo do processo de investigação, fui mobilizando como recurso de multimédia a fotografia. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a mobilização deste tipo de recurso como forma de registo é muito característico da investigação qualitativa, na área da Educação, com o intuito de auxiliar o investigador em compreender o contexto em estudo. Estes são utilizados a maior parte “(...) como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível (...)” (idem, p.183).

A utilização deste recurso foi indispensável ao longo de toda a investigação, pois, possibilitou-me colmatar as fragilidades nos momentos de observação. Neste sentido, os registos fotográficos tornaram-se uma forma simplificada de registar situações que através de registos escritos, por vezes são inalcançáveis. Estes permitem que as notas de campo sejam enriquecidas de forma mais detalhada e precisa, assim sendo, “embora as fotografias deem uma perceção geral do meio, também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada em conjunção com outras fontes” (idem, p.184).

É fulcral que o investigador esteja ciente que o registo de observações através de instrumentos de multimédia como as fotografias não pode inibir as crianças, e por consequência alterar as suas formas de interação e os seus comportamentos, sendo que estes devem de ser recolhidos o mais natural possível. Nos dois contextos em que realizei o estudo para esta investigação, ambas as educadoras cooperantes diariamente adotavam este instrumento de recolha de informação, o que facilitou também a minha opção, pois as crianças já tinham muito presente no seu dia a dia o registo através de fotografias por parte da equipa pedagógica. Nesta linha de pensamento, na investigação qualitativa, as fotografias podem ser utilizadas de duas formas: as registadas pelo sujeito investigador e as registadas pelos sujeitos implicados ao contexto.

3.3. Inquérito por Questionário

Os inquéritos são reconhecidos como “processos de recolha sistematizada de dados suscetíveis de poder ser comparados e têm como finalidade responder a um determinado problema” (Carmo & Ferreira, 2008, p.123). Existem dois tipos de inquéritos, os inquéritos por entrevista e os inquéritos por questionário. O aspeto que distingue estes dois instrumentos é o facto de existir ou não interação presencial entre o sujeito inquirido e o sujeito investigador, ou seja, no inquérito por entrevista ambos os

sujeitos se encontram num local predeterminado, onde é criado um momento de diálogo de forma que o investigador obtenha as respostas essenciais para o seu estudo. Já no inquérito por questionário não existe interação presencial, sendo que, todo o processo de recolha de informação é realizado à distância, onde o sujeito inquirido recebe o inquérito e posteriormente responde e envia este para o investigador, para a mobilização deste instrumento de recolha de informação, os autores anteriormente citados referem que é essencial que o investigador tenha em mente dois aspetos fundamentais, o cuidado na formulação das perguntas e a forma em contactar os inquiridos, visto que não existe interação presencial entre estes.

Para a elaboração do presente relatório de investigação, optei por mobilizar como instrumento de recolha de informação, o inquérito por questionário. Assim, previamente elaborei questões relacionadas com o tema em estudo, de modo a obter mais informação acerca das conceções das educadoras cooperantes, para além da informação registada através das observações obtidas nas conversas informais. De modo as educadoras terem acesso ao questionário, enviei o mesmo via e-mail².

Uma vez que o inquérito por questionário é respondido sem a interação presencial dos sujeitos, é fundamental que exista uma maior preocupação relativamente à construção das perguntas que o constituem, visto que, não se pode esclarecer qualquer dúvida aquando da resposta do inquérito. Assim, “(...) o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde” (Carmo & Ferreira, 2008, p.154). Deste modo, tentei delinear questões simples e claras, com o intuito de obter uma compreensão imediata por parte das educadoras cooperantes, visto que, não existe “hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição” (Tuckman, 2000, p.313), devido à ausência do presencial.

Para Carmo e Ferreira (2008) existem várias tipologias de perguntas a colocar num inquérito por questionário, sendo estas, perguntas de identificação, informação, preparação e controlo, contudo, no inquérito utilizado para a presente investigação, foram formuladas apenas questões de informação, com “o objetivo de colher dados sobre a opinião do inquirido” (idem, p.154).

² Apêndice II

Ambos os inquéritos³ contribuíram para uma melhor compreensão da temática em estudo e, ainda para a realização e enriquecimento deste projeto de investigação, visto que, contêm informações ricas e complementares ao tema, ajudando-me a ter uma melhor perceção e conhecimento a cerca das conceções das educadoras relativamente a este objeto de estudo.

3.4. Análise Documental

A análise documental é um instrumento de recolha de informação muito mobilizado pelos investigadores nas investigações em educação, pois, “a maioria dos projetos de ciências da educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1997, p.90). Nesta sequência, este procedimento possibilita ao investigador ter acesso a documentos que integram as práticas em estudo, como é o exemplo dos projetos educativos das instituições e os projetos pedagógicos de sala de cada contexto, estes permitem ao investigador alcançar uma visão ampla das intencionalidades e objetivos da instituição, assim como compreender as conceções das educadoras implicadas na investigação.

Em ambos os contextos, a análise documental centrou-se na consulta dos projetos educativos e pedagógicos, com o objetivo de perceber o trabalho desenvolvido. A análise destes documentos permitem adquirir uma visão global dos valores e missão das instituições, tal como, compreender as perspetivas das educadoras face aos diversos domínios da educação de infância e conhecer de uma forma geral os grupos de crianças. Assim, as consultas destes documentos internos podem constituir-se uma “(...) fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke & André, 1986, p. 39).

4. Tratamento e Análise da Informação Recolhida

O tratamento e análise da informação são o centro de uma investigação, visto que, é a partir destes dois processos que o investigador interpreta a informação que recolheu no processo de investigação. Autores como Bogdan e Biklen (1994) caracterizam-no como “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)” (p.205). Nesta

³ Apêndice III

perspetiva, é perceptível que numa investigação o recolher informação não é suficiente para se estudar o pretendido, é então necessário um complemento para esta recolha, sendo o processo de análise e interpretação dos dados indissociável à recolha de informação.

Neste meu projeto de investigação foi indispensável organizar toda a informação que recolhi ao longo do processo de pesquisa e intervenção, como as notas de campo, as fotografias, a análise documental e as informações advindas das respostas dos inquéritos por questionário. Para a presente investigação todo este processo incidiu na técnica de análise de conteúdo, que para Amado (2014) “consiste numa técnica central, básica, mas metódica e exigente” (p.300), sendo uma técnica que requer atenção e esforço por parte do investigador. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam esta técnica como uma análise que “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser transmitido aos outros” (p.205), sendo este um processo que requer exigência por parte de quem interpreta os dados recolhidos. De acordo com os autores anteriormente mencionados, esta é uma técnica que pode ser utilizada de forma faseada e que possibilita a tomada de decisões face ao analisado.

Nesta linha de pensamento, optei por organizar toda a informação recolhida (notas de campo, fotografias e inquéritos por questionário) para, num momento posterior, realizar uma análise detalhada de todos estes dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), após a organização e seleção da informação pertinente, devem de ser criadas categorias de codificação, ou seja, é importante englobar tópicos para os quais exista informação já recolhida, isto é, a informação contida é cortada em “unidade de dados” (p.233). Esta unidade de dados são “parágrafos das notas de campo e das transcrições das entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou sequência de parágrafos” (idem). Deste modo, para analisar e interpretar as respostas das educadoras cooperantes às questões colocadas no inquérito por questionário, formulei uma tabela de análise temática⁴, estando esta organizada com os seguintes temas: conceção de brincar na infância; papel do brincar no desenvolvimento da criança; o brincar e a rotina diária da sala; o espaço e os materiais da sala; conceção de brincar heurístico; os materiais não estruturados na sala e nas atividades propostas.

Em última instância, é de salientar que a análise e interpretação da informação recolhida é fundamental, assim como, é importante que o investigador se questione ao

⁴ Apêndice IV

longo do processo de estudo, visto que, a análise de conteúdo “possibilita a compreensão do fenómeno em estudo, fazendo o investigador chegar a uma conclusão” (Carmo & Ferreira, 2008, p.276-277).

Capítulo III

Caracterização dos Contextos Educativos, e Apresentação e Interpretação da Intervenção

No presente capítulo apresento os contextos educativos de creche e jardim de infância, onde realizei os estágios, e onde fiz as observações e intervenções para o projeto de investigação. Num primeiro momento, caracterizo as instituições A- contexto de creche e a instituição B- contexto de jardim de infância, posteriormente o grupo de crianças, e a organização do espaço e dos materiais.

Com o término da caracterização de cada contexto, apresento e interpreto as observações e intervenções realizadas em ambos, mobilizando as práticas do contexto, as conceções das educadoras cooperantes e o respetivo quadro teórico de referência. Para finalizar, realizo um balanço retrospectivo das intervenções realizadas, refletindo sobre todo o processo de intervenção.

1. Contexto de Creche

1.1. Caracterização do Contexto Educativo- Instituição A

A instituição A é uma instituição particular de solidariedade social que alberga nove valências. Relativamente à educação de infância, esta é constituída pelas valências de creche e jardim de infância, que tem como objetivo apoiar a organização familiar, sendo este um complemento no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças.

O centro de infância localiza-se numa zona de fácil acesso a toda a comunidade educativa envolvente e tem capacidade para 155 crianças, distribuídas pelas 9 salas do infantário:

Contexto de creche

- Berçário (duas salas dos 0 aos 12 meses) - capacidade para 8 crianças;
- Duas salas dos 12 aos 24 meses- capacidade para 14 crianças;
- Duas salas dos 24 aos 36 meses- capacidade para 18 crianças;

Contexto de jardim de infância

- Três salas dos 3 aos 5 anos- capacidade para 25 crianças.

A instituição encontra-se aberta todo o ano para apoiar as necessidades da comunidade, encerrando apenas no mês de agosto para manutenção e limpeza geral. Durante o período de funcionamento, as duas valências (creche e jardim de infância) estão abertas das 7h30 às 19h, de 2ª a 6ª feira.

Relativamente ao espaço físico da instituição, esta tem apenas um piso, contudo, as duas valências estão separadas por um refeitório comum. O contexto de creche é composto por um corredor que dá acesso a todas as salas, instalações sanitárias e fraldários para uso das salas dos 24 aos 36 meses, visto que, as restantes têm fraldário no seu interior; o berçário para além da sala de atividades, tem um dormitório, uma copa do leite e um fraldário, sendo que estes espaços são usados somente pelas crianças da respetiva sala. A outra valência é composta por um hall amplo com acesso às três salas de jardim de infância, instalações sanitárias, lavandaria, despensa, arrecadação e sala do pessoal equipada com cacifos individuais. O espaço exterior da instituição, é um espaço delimitado a cada faixa etária, por sua vez, a interação estabelecida entre as crianças da sala paralela (mesma faixa etária) potencializa, de alguma forma, a interação

criança/criança e criança/adulto. Este espaço está equipado com peças de encaixe, carrinhos e bonecos de fácil transporte pelas crianças, assim como de alguns materiais de maior volume, escorregas, casinhas.

Esta valência, pertencente a uma IPSS que tem os seus princípios delineados focados no bem-estar das crianças, como,

Assegurar o bem-estar e desenvolvimento harmonioso das crianças num clima de segurança afetiva e física e apoiado em valores éticos, estéticos e cívicos; Promover o desenvolvimento global das crianças, respeitando as suas características individuais e fomentando comportamentos que sustentem aprendizagens significativas e diferenciadas com vista ao seu futuro sucesso escolar; Proporcionar aos utentes espaços e equipamentos educativos com características adequadas às necessidades de conforto, segurança e desenvolvimento das crianças e de acordo com a sua fase evolutiva; Promover a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo das crianças (Projeto Educativo de Estabelecimento, 2014, p.6).

Todo o trabalho desenvolvido na instituição, baseia-se nos princípios acima referidos, com o intuito de reunir todas as condições para que as crianças se desenvolvam e aprendam num ambiente harmonioso e propício à aprendizagem.

1.2. O Grupo de Crianças

No estágio realizado em contexto de creche o número de crianças do grupo (sala dos 12 aos 24 meses) cumpria as normas estipuladas pela portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, artigo 7º da segurança social, que diz respeito à capacidade e organização das salas de creche “O número máximo de crianças por grupo é de: a) 10 crianças até à aquisição da marcha; b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses” (p.4339). O grupo era constituído por 13 criança, 4 meninos e 9 meninas com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses.

Ao estar envolvida no contexto, foi possível perceber que eram crianças muito afetuosas, lidando assim sem grandes constrangimentos com a minha presença na sua rotina. Fui percebendo, através das observações que fui realizando, que eram crianças que se encontravam na idade da descoberta do mundo que as rodeia, das suas capacidades e

das suas interações com os materiais e pares criança/criança e criança/adulto, assim, fui percebendo a relação afetiva entre as crianças e a equipa pedagógica (educadora e assistente operacional). A equipa pedagógica procurava responder a cada criança de acordo com as suas características individuais, proporcionando assim, um agir educativo de forma diferenciada, respeitando as particularidades de cada uma.

Ao acompanhar o grupo e o trabalho desenvolvido pela educadora A percebi que a prática realizada focava-se nos seguintes objetivos gerais,

Permitir que a criança utilize todos os seus sentidos, experimente sensações diversificadas e explore as potencialidades do seu corpo e do que está à sua volta; Permitir à criança a construção de um conjunto de habilidades e competências de âmbito pessoal e social; Permitir à criança a descoberta e conhecimento de espaços físicos diferentes do seu meio familiar; Ajudar a criança a diversificar o seu conhecimento ao nível dos objetos e materiais; Promover atividades que correspondam às necessidades da criança, quer a nível da linguagem, como a nível da expressão plástica, expressão musical e corporal bem como outros domínios; pretendemos também, manter uma relação aberta, acessível e próxima com a família das crianças, para que as crianças se sintam apoiadas tanto em casa como na creche (Projeto Pedagógico, 2019/2020, p.4).

1.3. A Organização do Espaço e dos Materiais

O ambiente físico onde diariamente as crianças estão inseridas, deverá influenciar “(...) o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2003, p.101), com isto, é muito importante que o educador de infância reflita sobre a sua prática, no sentido de se consciencializar do impacto e das intencionalidades que este ambiente físico está a proporcionar às crianças. De acordo com o Decreto Lei nº241/2001 o educador, “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (p.5573), e complementando, Horn (2017) salienta que, “É preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações

ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nesses locais” (p.19).

Neste sentido, cabe ao educador de infância enquanto gestor do currículo planejar um ambiente e espaço que seja flexível, interessante, desafiante e que dê oportunidades de exploração do desconhecido, de modo a corresponder às necessidades e interesses do grupo de crianças.

De acordo com a prática observada em estágio, a educadora corrobora com a perspectiva das autoras Post e Hohmann (2003, p.101)), que aludam que é necessário criar um ambiente físico de aprendizagem ativa “(...) onde os adultos observam, valorizam e apoiam as ações, as escolhas e as ideias das crianças”, onde a flexibilidade é bastante importante. Neste sentido, é necessário que o ambiente e o espaço se adaptem ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conseguindo-as desafiar a partir do que já sabem e o que têm curiosidade em saber, ou seja, este é alterado sempre que a equipa pedagógica considera pertinente que aconteça esta mudança, sempre com o propósito de despertar a curiosidade e interesse das crianças, conseguindo corresponder às suas necessidades. Assim, a equipa pedagógica deve de refletir sobre como as crianças “(...) poderão utilizar esses espaços, em que medida permitiremos o tempo necessário para elas iniciarem e concluírem suas atividades e, principalmente, como a organização e a ocupação desse espaço permitirão relações entre as crianças e entre elas e os objetos “(Horn, 2017, p.19), reconhecendo que a construção do currículo começa pelo bem-estar e conforto que o ambiente e espaço lhe proporcionam.

A educadora cooperante tinha como intencionalidades educativas para a organização do espaço de sala que este fosse acolhedor e promotor de interações e que proporcionasse à criança oportunidades de se movimentar livremente e de explorar o espaço e os materiais, ganhando assim consciência do seu corpo, proporcionando momentos de aprendizagem ativa,

As crianças pequenas vão desenvolvendo igualmente funções psicossociais, a maioria das quais está ligada ao sentimento de pertença e à autonomia. Daí necessitarem de ambientes físicos que lhes transmitam um sentimento de segurança e onde encontrem oportunidades de realizar escolhas e tomar decisões (Lowman & Ruhmann, 1998, s.p).

Esta organização era baseada nas concepções de criança em que a educadora acreditava, uma vez que, esta defende que a criança na primeira infância se encontra numa fase do seu desenvolvimento que necessita de afeto e que aprende através da ação.

Visto que as crianças aprendem porque querem,

Os espaços deverão possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades (Horn, 2017, p.21).

Tendo por base o observado em contexto, ao chegar à sala, era notória a clareza das suas paredes (brancas e azuis claras) e a simplicidade da sua decoração, que transmitiam tranquilidade e um ambiente harmonioso, visto que o espaço circundante à criança influencia o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem,

A harmonia das cores, luzes, do equilíbrio entre móveis e objetos, assim como da decoração da sala, influenciará a sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas (Idem).

Como decoração a educadora cooperante defendia que a mesma se vá construindo ao longo da passagem das crianças e respetivas famílias pelo espaço de sala, com o objetivo, que o espaço de sala transpire histórias e vivências de quem lá passa.

Relativamente ao espaço de sala era um ambiente tranquilo, seguro e confortável, e destaco a sua amplitude. Este foi um dos aspetos que evidenciou o meu olhar crítico e observador, com o intuito de perceber as intencionalidades e o propósito da disposição da sala recair na organização apresentada, espaço amplo, apenas com móveis e brinquedos didáticos dispostos nas laterais. Ao questionar o observado, a educadora cooperante, tal como Goldschmied e Jackson (2006) defende que em idades de primeira infância é essencial a existência de um espaço amplo, para que as crianças se consigam mobilizar, começando deste modo a tomar consciência das funcionalidades do seu corpo,

O plano geral da sala para essa faixa etária deve de oferecer o maior campo de ação possível para a atividade motora bruta das crianças, na qual elas

despendem muita energia, no seu processo de progredir a partir do engatinhar e levantar-se até aos primeiros passos (idem, p.43).

Os materiais estavam estrategicamente dispostos e arrumados, o que, permite “(...) que as crianças possam alcançar as coisas por si mesmas, ou ver o que está disponível e pedir o que desejam” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.40). Em conversa informal com a educadora, esta afirmou que toda organização tinha como objetivo, promover a autonomia da criança, no sentido da mesma fazer as suas escolhas em relação ao que deseja explorar. O facto de a criança ter espaço para ser agente da sua própria aprendizagem permite que se sinta mais segura das suas escolhas, tal como, quando se depara com novos desafios. Esta ação também permite que seja facilitada a arrumação dos brinquedos, deste modo, vão reconhecendo os lugares correspondentes a cada um. Este aspeto salientou-se no decorrer da minha observação participante, pois, no momento de arrumar os brinquedos no lugar, foi perceptível que algumas crianças já conseguem arrumar os brinquedos nos respetivos sítios, fazendo a correspondência do que vão observando diariamente e do que têm na mão para arrumar. Deste modo, a partir desta disposição estratégica dos materiais, as crianças vão construindo o seu conhecimento articulando várias áreas.

Para além dos cantos e recantos da sala descritos, sinto que é importante frisar que assim que me deparei com o espaço de sala onde realizei o meu primeiro momento de estágio, refleti muito acerca da quantidade de materiais que as crianças tinham a seu dispor, livros de pano e cartão, peças de encaixe de plástico, carrinhos, também alguns utensílios de cozinha, nenucos e outros materiais de apoio à brincadeira faz de conta. Um vasto leque de materiais permite que a criança vá

Interagindo com esses materiais, as crianças dessa faixa etária apresentam as suas primeiras condutas pré-simbólicas que iniciam a partir de condutas sensoriomotoras e práticas relacionadas às ações de jogar, revirar, bater, empilhar objetos ou a partir de condutas mais avançadas de imitação de cenas do cotidiano, como aquelas ligadas ao banho, à alimentação e ao sono (os bebés gostam de brincar de dormir, tomar banho, alimentar-se, fazer comidinhas, andar de carro, etc) (Cairuga, 2014, p.161-162).

Assim, os brinquedos e materiais que estavam à disposição das crianças são peças fundamentais para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento das suas capacidades.

Nas salas de creche é necessário que exista um número significativo de brinquedos para que seja possível a aprendizagem ativa, através da manipulação dos materiais, “Os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 160). No entanto, as observações diretas do contexto levaram-me a refletir e a questionar, o porquê de não existir uma maior variedade de materiais para as crianças explorarem, visto que muitos dos que estavam ao dispor das crianças estavam degradados.

Nas conversas informais com a educadora cooperante, a mesma foi referindo que a sala sempre teve estas características, no entanto, considera que este aspeto não é considerado na sua perspetiva um fator negativo para o desenvolvimento e aquisição de aprendizagem das crianças. Neste sentido, estas desenvolvem a sua imaginação e criatividade dando diferentes finalidades aos materiais que têm ao seu dispor, tal como, demonstram mais interesse e curiosidade sempre que é colocado um novo material ou é dinamizada uma atividade em sala, no entanto, “Quando a criança tem a possibilidade de explorar materiais e brinquedos que permitem a ela curiosar, criar e imaginar, ela tem a oportunidade de interagir com o mundo, com os outros e com ela mesma” (Bordin, Souza, & Kunz, 2014, p. 2).

Ao apresentar o tema do meu projeto e após questionar alguns aspetos anteriormente mencionados, a educadora referiu que em anos anteriores já tinha mobilizado a brincadeira heurística e que habitualmente coloca materiais de fim aberto para as crianças explorarem. Após partilhar o tema do projeto com a educadora, esta demonstrou-se sempre disponível em introduzir alguns materiais na sala, como caixas de cartão, tampas, garrafas e tubos de cartão, também se demonstrou sempre preocupada em me auxiliar nas atividades que propunha ao grupo. Durante do meu estágio a educadora também foi procurando informação mais atualizada sobre a temática, para que me pudesse ajudar sempre que fosse necessário.

Deste modo, posso concluir que a sala era um espaço confortável, acolhedor, propício a interações e aprendizagens, com isto, as crianças ao explorarem o espaço com estas características conseguem:

Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de

deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores (Post & Hohmann, 2003, p.116).

2. Apresentação e Interpretação da Intervenção

O contexto de creche, enquanto primeiro momento de estágio, foi fundamental para a decisão da escolha do tema a desenvolver no presente projeto de investigação. Consideremos a seguinte nota de campo, tendo sido a impulsionadora para a definição do tema:

Terminei a minha primeira semana de estágio. Inicialmente estava receosa com o que podia fazer numa sala de 12/24 meses, no entanto, estou impressionada com a forma das crianças se envolverem e explorarem os materiais e o que as rodeia. Exploram com todos os sentidos – levam à boca, agarram, observam diferentes texturas, cores e formas – isto em vários momentos da rotina (atividades livres e orientadas, durante a higiene e refeição, dentro e fora do espaço de sala). Todo este envolvimento das crianças face ao que as rodeia, levou-me a refletir e questionar: Como posso, enquanto futura educadora de infância, proporcionar momentos de exploração neste contexto? Como é que a exploração de materiais potencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Nota de campo, 08 de novembro de 2019

Estas primeiras observações permitiram-me refletir com a educadora cooperante, acerca de como valorizava o brincar na sua prática e na rotina de sala. Esta partilhou que, ao longo do dia, cria vários momentos de brincadeira, seja livre ou orientada, e que, na sua prática tenta que *o brincar seja a base de todo trabalho. Priorizando que todas as aprendizagens sejam feitas de forma lúdica tendo como base a brincadeira e a exploração dos materiais existentes na sala e outros que possam aparecer.* (Inquérito por questionário – educadora A).

Foi possível observar o reconhecimento do brincar como potencializador de aprendizagens por parte da educadora, uma vez que, esta interagia com as crianças potencializando as suas capacidades, e dava espaço e tempo para as brincadeiras das crianças.

A educadora cooperante encontra-se a cortar papel autocolante transparente, por sua vez, as crianças demonstram-se curiosas em explorar os pedaços de papel que caem no chão – colam na parede, na janela, observam o que vêm a partir do autocolante. Proporcionou-se um momento de exploração e de enriquecimento, pois, as crianças para além da exploração livre do material, iam sendo desafiadas pela educadora. Esta ia dando algumas sugestões- cola na perna, no pé, agora na cabeça, cola em cima, em baixo, agora ao lado.

São estes pequenos desafios, que têm impacto na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Esta situação é um exemplo de que a brincar também se aprende.

Nota de campo, 11 de novembro de 2019

Embora a temática em estudo fosse reconhecida pela educadora cooperante, como parte integrante da sua prática, revelou-se um percurso interessante e desafiante, pois, a exploração de materiais não estruturados ainda é pouco valorizada e reconhecida pelos pais como promotora de aprendizagens e desenvolvimento na criança.

Com o tema de investigação definido, procurei com a educadora cooperante refletir acerca, de que modo podia desenvolver as minhas intervenções de forma contextualizada na rotina de sala.

As intervenções apresentadas posteriormente, só foram possíveis realizar devido à observação atenta e cuidada das ações das crianças, com o objetivo de intervir de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

De forma geral, as intervenções mobilizadas no presente relatório, tiveram como intencionalidades, proporcionar ao grupo de crianças vários momentos de exploração livre de materiais não estruturados, a fim de desenvolverem e adquirirem aprendizagens significativas. Tive também como finalidade, disponibilizar vários materiais para observar a forma de como as crianças os exploravam, que finalidades lhes atribuíam, como se relacionavam com estes e as suas preferências.

Assim, de seguida serão apresentadas e descritas duas propostas implementadas no contexto e posteriormente o balanço final destas.

2.1. “O Túnel de Luzes”

As crianças aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos. É neste processo de aprendizagem ativa que

Recolhem informação a partir de todas as suas ações- olhando para a cara da mão, do pai ou de outra pessoa que cuida delas, brincando com as suas mãos, acariciando o biberão, dando golos pela caneca, tocando com os seus dedos na roupa de quem lhe presta cuidados, metendo um livro ou um brinquedo na boca, esfarelando biscoitos, chapinhando na água, desviando com os pés o cobertor, chorando quando outra criança chora ou andando com uma boneca ao colo. Através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações, são capazes de construir conhecimento (Post & Hohmann, 2003, p.23).

É diáriamente que exploram e fazem descobertas sobre si próprias e sobre o que as rodeia. Estas descobertas “ocorrem através da ação- mexer os braços, olhar as mãos, dar pontapés, rolar, alcançar, agarrar e empurrar objetos, cheirar, ouvir, tocar, mastigar, saborear, gatinhar, levantar-se” (idem, p.24).

Para que a exploração seja prazerosa, e por consequência proporcione aprendizagens significativas, é fundamental disponibilizar materiais que permita uma exploração autónoma e ativa. Por norma, estes materiais disponibilizados, são materiais não estruturados, pois permitem que a criança os interprete individualmente, esquematizando a sua ação com o que quer e o que pode fazer com eles, assim,

as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades. Uma criança poderá usar fita cola para, por exemplo, unir folhas de papel, enquanto outra poderá utilizar a fita cola para juntar bolotas, pétalas de flores ou paus. (idem, p.35)

Para responder às necessidades e interesses das crianças, é fulcral que o educador acompanhe este processo, que seja desafiador, que disponibilize materiais e que dinamize atividades.

Esta proposta de atividade foi previamente planejada⁵, e surgiu no seguimento de uma atividade realizada anteriormente. Esta consistia na visualização de uma projeção sobre o outono.

Durante a projeção da história do outono, as crianças demonstraram curiosidade em relação à luz que saía do projetor. O T. olha para a lâmpada do projetor e verbaliza “Ana, uz” (aponta para a lâmpada). A A. coloca-se em frente à lâmpada, sempre que a luz lhe bate na cara, solta uma gargalhada.

Nota de campo, 03 de dezembro de 2019

No seguimento da atividade “projeção de imagens de outono”, através da observação registada na nota de campo anterior, pensei enriquecer o espaço de sala com um novo material, que por sua vez fosse ao encontro dos interesses do grupo. Este tinha como intencionalidade promover a interação entre pares e a exploração da luz e sombras. Assim, primeiro dei liberdade às crianças de observarem e explorarem as sombras provenientes do foco de luz do projetor, posteriormente, decidi introduzir um túnel de luzes⁶ construído previamente com caixas de cartão e pequenas lâmpadas. A introdução deste túnel, para além de permitir a interação com os pares, luz e sombras, também permitiu, despertar a curiosidade dos bebés perante o seu interior, servindo este como desafio ao desenvolvimento da capacidade motora, neste caso concreto, o desenvolvimento da locomoção. (Figura 3 e 4).



Figura 3: Túnel de luzes



Figura 4: Locomoção da criança dentro do túnel

⁵ Apêndice V

⁶ Apêndice VI

No decorrer da exploração, foi interessante observar como as crianças mais velhas interpretaram um dos objetos de exploração- a luz, fazendo o paralelismo com o que vivenciam diariamente- luz natural. Esta observação está refletida na seguinte nota de campo:



Figura 5: D. a explorar luzes

O T. e o D. estão a explorar as luzes perto da janela. Têm várias lâmpadas na mão e gritam com euforia sempre que olham para a janela. Aproximo-me lentamente, até que me chamam “Ana!” (dirijo-me às crianças), “uz Ana, uz”, verbaliza o T. ao mesmo tempo que segura as lâmpadas e aponta para o foco de luz que transparece pela janela.

Nota de campo, 11 de dezembro de 2019

Com esta observação, reconhecesse a importância da presença do educador nos momentos de exploração, tanto em função de proporcionar aprendizagens significativas através dos interesses das crianças, tal como, na adoção de uma atitude de observador participante, atento e disponível. O adulto deve se demonstrar recetivo e disponível para apoiar as conquistas das crianças, dando feedback, sorrindo, batendo palmas, verbalizando palavras de incentivo, como, “boa conseguiste”, “estás num bom caminho”, “eu sabia que eras capaz”, “não desistas, eu estou aqui”, permitindo que a criança continue a investir na exploração. No entanto, é essencial que não exista uma participação demasiado invasiva na exploração da criança. Importa que exista um distanciamento “saudável”, como refere Jansá (2013) “quanto menos interferirmos no processo natural de aprendizagem, tanto melhor podemos observar que essa aprendizagem ocorre, a cada momento” (p.28).

Pesar da intencionalidade “principal” da atividade recair na exploração livre dos materiais (túnel e luzes), tornou-se um momento enriquecedor em que enquanto futura educadora de infância consegui observar diversas formas de exploração e interação com os materiais e pares, desenvolvendo múltiplas capacidades e adquirindo novas aprendizagens através da exploração do “Túnel de Luzes”.

Entre as várias explorações provenientes do túnel e das luzes, destaco a seguinte nota de campo:

O T. foi o primeiro a dirigir-se ao túnel. Espreitou para o interior, colocou-se de joelhos e percorreu o túnel gritando sempre que se cruzava com um fio de luz. De imediato a S. explorou o túnel da mesma forma. A pares negociaram quem entrava primeiro e posteriormente partiram para a descoberta em conjunto. O B. e a L. sentaram-se próximos da entrada do túnel, juntos exploraram as luzes – a L. enrolou um fio de luz no dedo, esticou o braço para que o B. visse a sua ação face ao objeto. Comunicaram através do sorriso e partilharam as suas explorações. A G. demonstrou preferência em explorar somente as luzes. Sentou-se sozinha a um canto da sala, à sua volta tinha um fio com várias luzes, enrola as luzes na perna, depois no braço. Aproximo-me e questiono, “G. o que é isto? (aponto para a perna), olha para o meu dedo e responde “ena” (perna). Fui então questionando a criança sobre as várias partes do seu corpo.

Nota de campo, 11 de dezembro de 2019

Tal como Malaguzzi (1999), interpreto estes momentos de exploração na perspetiva que,

as crianças não aprendem automaticamente a partir de uma relação linear de causa-efeito entre os processos de ensino e os resultados, mas em grande parte, a aprendizagem decorre a partir das próprias crianças, das suas atividades e dos recursos que têm (p.69).

A partir do momento de exploração que foi proporcionado ao grupo, foi possível observar como as interações sociais e as brincadeiras são parte integrante do ser humano, visto que, “são formas de manifestação, exploração e manipulação da realidade social, portanto centrais no processo de aprendizagem” (Gutfreind, et al., 2018, p.13). Assim, é possível perceber que, para além das inúmeras potencialidades do brincar face ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, as interações sociais, criança/criança, durante o ato lúdico, também se constituem como promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Comunicam entre si, negociam, exploram o túnel, interpretam e partilham o que observam com os pares. Esta interação e partilha durante a brincadeira, tal como Jansá (2013) refere, oferece a possibilidade de as crianças entrarem no mundo mental uma das outras, como está explícito na nota de campo, quando se refere à exploração da S. face o que observa da exploração do T. Neste sentido, a interação social entre crianças trata-se de um momento “(...) de compreender o que o outro quer, o

que permite dar os primeiros passos no sentido de uma compreensão da mente, isto é, de uma compreensão de pensamentos, sentimentos e desejos dos outros” (idem, p.29).

Ao refletir sobre a nota de campo anteriormente apresentada, pareceu-me perceptível que, na exploração do túnel de luzes, a atenção e concentração das crianças, focaram-se na organização das suas ações, pois, foi possível observar uma organização progressiva e linear nas atitudes da criança perante o objeto a explorar. No decorrer da exploração de luzes e caixas de cartão (túnel), foram adotados métodos distintos de observação, exploração e interação, mais simples e mais complexos. Num primeiro momento, observaram, de seguida exploraram as luzes no exterior do túnel e, depois percorreram o interior das caixas, gatinhando ou rastejando.

A estruturação de ações, permitiu que as crianças se envolvessem na exploração tirando maior partido desta. Desenvolveram a comunicação e linguagem oral, a consciência corporal, o reconhecimento de diferentes partes do corpo e com o surgimento precoce das atitudes complexas, as crianças resolveram problemas, organizando e construindo o seu raciocínio.

A observação e registo das ações das crianças tornou-se mais precisa e detalhada por haver mais que um adulto envolvido na dinâmica de exploração. Assim, foi possível garantir a progressão da atividade de acordo com as necessidades e interesse das crianças, de forma linear, segura e desafiante (Ódena, 2010). Durante a exploração, proporcionei à criança a oportunidade de ter o seu próprio tempo e espaço para explorar e interagir com os materiais. Foi também fulcral distanciar-me do campo de ação, ou seja, “recuar e, metaforicamente, fazer silêncio, não no sentido literal de não falar, mas no exercício de aguardar e medir as palavras enunciadas, pois precisamos guardar a palavra para também guardar o excesso de intervenções” (Fochi, 2015, p.137).

Dado o envolvimento das crianças na exploração, considero que foi uma proposta significativa, talvez pelos materiais serem novidade para o grupo, que despertavam o interesse e curiosidade, “Quanto maior a diversidade de materiais, maior o número de oportunidades de projetos criativos” (Resnick, 2020, p.157). O contacto e manipulação com um vasto leque de materiais, segundo Gomes (2011), constitui “o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para a sua expressão” (p.109). Nesta perspetiva, a educadora cooperante também reconhece a importância de mobilizar diversos materiais, sobretudo, materiais não estruturados, pois, salienta que é através deste contacto e interação que *as crianças aprendem por si mesma, e através da*

exploração e utilização aprendem que todos os materiais podem ser reutilizados, reestruturados e reinventados dando-lhes uma nova forma de utilização (Inquérito por questionário – educadora A).

Após uma reflexão detalhada e um olhar crítico sobre toda a dinâmica proporcionada ao grupo, importa referir os aspetos a melhorar. Primeiramente, saliento a riqueza do interior do túnel. No momento da sua construção, fez-me sentido colocar apenas luzes no seu interior, pelo facto desta atividade ter tido, como indutor o interesse e curiosidade que as crianças demonstraram pelas luzes. No entanto, como as crianças permaneceram um tempo significativo na exploração, se futuramente, tiver a oportunidade de construir o túnel, colocarei no interior para além das luzes, alguns CDs para que as crianças consigam visualizar o reflexo do rosto e das luzes, como também criarei janelas que permitam a criança abrir e fechar, estimulando e desenvolvendo a coordenação oculo-manual.

Destaco que o “túnel de luzes” permaneceu na sala, estando à disposição e alcance das crianças, para o explorar sempre que desejassem.

2.2. “O que é Isto?”

A primeira infância é o momento em que a criança começa a conhecer o seu corpo e aprende a controlá-lo. Começa a revelar as suas preferências e explora o que a rodeia, identificando diferenças e semelhanças através dos órgãos dos sentidos. Maria Montessori (cit. por Goldschmidt, Machado, Staevie, Machado & Flores, 2008, p.3) defendia que “o caminho intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e descodificam o mundo a seu redor” assim, é através do forte interesse da criança por tocar, em todos os objetos que a rodeia, que mais tarde tem a capacidade de reconhecer diferentes texturas, formas, temperaturas e massas.

Os cinco sentidos são considerados a “porta de entrada para aprendizagem no corpo humano” (idem), visto que, através destes a criança adquire perceção do mundo e os estímulos provenientes do tato, visão, audição, paladar e olfato, e “(...) facilitam o processo de aprendizagem do educando” (idem, p.1).

O facto de as crianças utilizarem os órgãos dos sentidos “para explorar e conhecer o mundo dos objetos” (Kishimoto, 2010, p.3), incide em ações simples como, colocar um objeto na boca, nesta ação a criança tem oportunidade de experienciar a sensação de mole

e duro, tocar, pegar diversos objetos encaminha a criança para a compreensão de conceitos como o som, textura (rugoso e liso), diferentes cores, entre outros.

Neste sentido e após observar o grande interesse e curiosidade das crianças em pegar, tocar, empilhar, agrupar, rasgar, amachucar tudo o que as rodeia, decidi proporcionar uma atividade a que chamei “O que é isto?”. Esta, foi uma atividade previamente planejada⁷ tendo tido como indutor a “curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço, quando os manipulam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 55).

Comecei por reunir materiais com características diferentes (textura, cor, forma, composição material, som e peso), nomeadamente, caixas de ovos, tubos de cartão, garrafas, pompons coloridos, arroz colorido, feijão, tampas e caixas de cartão. Todos os materiais foram escolhidos com intencionalidade, prevendo assim possíveis explorações ao mesmo tempo com uma certa curiosidade na forma como alguns materiais poderiam ser explorados pelas crianças. Neste sentido, a brincadeira heurística é muito caracterizada pela exploração através da curiosidade e surpresa, onde são salientados

o prazer e o interesse com que [a criança] escolhe os objetos que [a] atraem, a precisão que [ela] mostra ao levá-los à boca ou passá-los de uma mão à outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contato com o material para o brincar (Goldschmied & Jackson, 2006, p.116).

Para introduzir os materiais no espaço de sala, optei por utilizar o momento da canção “Bom dia meninos” para introduzir as garrafas com arroz coloridos e feijão, servindo de acompanhamento sonoro à canção. Posteriormente, foram introduzidos os restantes materiais e as crianças exploraram livremente.



Figura 6: Introdução dos materiais

⁷ Apêndice VII

Para além da exploração livre dos materiais, foi delineado um conjunto de intencionalidades educativas, que possibilitassem as crianças interagirem com os pares favorecendo a socialização e respeito; desenvolvessem a motricidade fina e as capacidades sensoriais, nomeadamente, o tato, visão e audição; desenvolvessem a capacidade de comunicação e linguagem oral, tal como, a coordenação oculo-manual e as noções espaciais (“dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”, “longe”, “perto”); se apropriassem do mundo através da exploração com todo o corpo e sentidos; tomassem consciência das diferentes partes do corpo e controlo sobre o mesmo; desenvolvessem a capacidade de imaginação e criatividade.

Sendo o público-alvo desta exploração, crianças na faixa etária dos 12 aos 24 meses, estas exploraram os objetos através dos seus sentidos⁸, sendo esta uma ação espontânea e natural dos bebés na primeira infância. Exploram os objetos “metendo-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, selecionando ou descartando o que os atrai ou não” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.115).

A seguinte nota de campo salienta um desses momentos de exploração:

O T. é a criança mais velha da sala (23 meses), já constrói frases simples, expressando as suas ações. O T. demonstrou o seu entusiasmo durante a exploração, através de um grande sorriso. Circula pelo espaço de sala com o tubo, simulando ser um binóculo, observa atentamente o que consegue ver através do tubo de cartão, avista a S., dá um grito de euforia e diz “Ana, onje, ia onje” (Ana, longe, a S. está longe).

Nota de campo, 7 de janeiro de 2020



Figura 7: T. a explorar o tubo de cartão

Ao observar as explorações provenientes dos materiais disponíveis, tive dificuldade em perceber o objeto que despertava mais e menos interesse, no entanto, através da observação atenta e com o decorrer dos dias, foi possível perceber que existia um maior interesse e curiosidade pelas garrafas que continham arroz colorido e feijão, tal como, pelos tubos de cartão. Consegui retirar esta conclusão, pois, quando tentava

⁻⁸ Apêndice VIII

impulsionar ao grupo a exploração dos restantes materiais, sobretudo a garrafa de pompons, esta era de imediato descartada. As garrafas de feijão e arroz e os tubos de cartão suscitaram um maior interesse no grupo, sendo o tempo de concentração e o envolvimento no momento de exploração superiores aos restantes materiais. Ao analisar o envolvimento das crianças enquanto exploravam as garrafas, o interesse deu-se talvez por estas produzirem som e os tubos de cartão por serem uma novidade na sala. A garrafa de pompons, independentemente de serem coloridos, eram aparentemente muito leves e não imitiam som quando abanados, não modificando qualquer característica na garrafa para além da cor, uma vez que, a exploração era semelhante à exploração de uma garrafa de plástico vazia.

Neste sentido, destaco um momento de exploração do B., uma das crianças mais novas do grupo (14 meses e 5 dias) e das que menos interagia em momentos de exploração livre. Despertar o seu interesse e curiosidade era um desafio, pois, necessitava de algum impulso por parte do adulto para explorar os materiais disponíveis na sala. Este momento de exploração foi o que me permitiu refletir à cerca da característica da garrafa de pompons referida anteriormente e salienta o interesse natural e espontâneo da criança pela exploração de materiais não estruturados e as suas potencialidades.

O B. espontânea e livremente, começou a explorar os materiais que disponibilizei. Reparo que está há algum tempo a explorar duas garrafas (uma com feijão e outra com pompons), abana, bate com as garrafas no chão, explora a sua textura através do toque. Explora uma de cada vez. Ao abanar a garrafa com pompons esboça um ar de admirado, pois, não imite qualquer tipo de som. Estica o braço para me dar a garrafa; interajo com a criança, “Não faz barulho B.?”, de imediato, descarta a garrafa com pompons e pega na garrafa com feijão, abana-a sucessivamente rindo ao ouvir o som que estava a produzir.

Nota de campo, 7 de janeiro de 2020



Figura 8: B. a explorar as garrafas

Esta observação permitiu perceber os interesses do B., uma vez que não era habitual integrar-se nas explorações propostas ao grupo. A observação atenta e cuidada, permitiu que se fosse introduzindo mais materiais não estruturados para que este se fosse envolvendo cada vez mais nas dinâmicas de grupo. Nas semanas seguintes, já era visível o tempo significativo que o B. despendia nas explorações.

Esta introdução progressiva de materiais não estruturados, que por sua vez foram selecionados por serem pedagogicamente estimulantes e desafiadores, foi fundamental para que se continuasse a proporcionar um leque de oportunidades de exploração diferenciada, favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do B. e das restantes crianças do grupo. Em consonância com esta afirmação, Mussatti e Mayer (2002, cit. por Fochi, 2015) acreditam que as crianças dos 0 aos 24 meses “procedem em suas explorações, consolidando suas descobertas passo a passo, por exemplo, pela repetição até mesmo das atividades mais simples, e apresentando mais ou menos sistematicamente elementos novos para substituir ou acrescentá-los a elementos já compreendidos” (p.135).

Destaco uma outra observação e intervenção junto de uma criança, onde o papel do adulto permitiu potenciar as suas capacidades. Atentemos à seguinte nota de campo:



Figura 9: S. a explorar a caixa de ovos e as tampas, desenvolvendo as noções espaciais "dentro" e "fora"

A S. explorava a caixa de ovos, e foi buscar tampas de plástico e foi colocando dentro dos buracos presentes na caixa. Ao observar a sua ação sentei-me junto dela a observar o que ia fazendo, a S. coloca a tampa dentro do buraco, olha, retira a tampa e coloca no chão. Repete este processo quatro vezes; ao observar esta ação intervenho “Mete a tampa dentro da caixa S.”, a S. mete a tampa dentro da caixa, volto a intervir “Agora mete fora da caixa”, a S. volta a corresponder ao meu pedido.

Nota de campo, 7 de janeiro de 2020

Nas últimas duas observações, é possível observar a intervenção do adulto numa perspetiva de desafiar as crianças na exploração dos materiais. Nestas intervenções do adulto, é fundamental salientar que tive sempre o cuidado de não intervir demasiado no campo de ação, com o objetivo que as explorações fossem o mais naturais e espontâneas.

Como Oliveira Formosinho e Araújo (2013) aludam, na brincadeira heurística e na exploração de materiais não estruturados,

o adulto deve manter-se numa postura atenta e tranquila, embora não interventiva. Desta forma, o bebé poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalização do adulto (p.54).

Neste sentido, o papel do adulto foi de apoio, desafiador e de promover segurança emocional e conforto à criança, caso esta necessitasse de algum apoio ou de partilhar as suas conquistas, estando atento e disponível.

Durante a exploração dos materiais, a ação mais observada nas crianças foi a de levar o objeto à boca. A exploração através da boca faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, visto ser a forma primária de conhecer o mundo e as suas características. Freud (2009), refere que os bebés dos 0 aos 2 anos encontram-se na fase oral, em que levar os objetos à boca é a forma espontânea e natural de os conhecer e explorar.

Ao analisar as situações anteriormente descritas, é possível perceber também que os materiais escolhidos para a exploração foram promotores de aprendizagem. Destaco a nota de campo referente à figura 7 e à figura 9, onde competências na área da matemática estão bastante explícitas. Foi possível observar que ambas crianças, com a exploração livre dos materiais não estruturados, já se apropriavam de uma forma muito generalizada do que se designa de pensamento espacial. A construção deste pensamento tem como ponto de partida as explorações espontâneas, livres e lúdicas das crianças, como foi através do tubo de cartão, da caixa de ovos e das tampas de plástico. É com a “relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço que a criança pode aprender o que está “longe” e “perto”, “dentro”, “fora” e “entre”, “aberto” e “fechado”, “em cima” e “em baixo”” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.79). O jogo simbólico também foi observado na exploração com o reinventar do tubo de cartão num binóculo, como refere Vale (2013) os “materiais pouco estruturados, reinventados, [abrem] novas possibilidades, [potenciam] a construção e reconstrução de cenários, [permitem] o jogo simbólico e [facultam] a rememoração de experiências passadas, transformando-as segundo a sua perspetiva e regras do jogo” (p.12).

Dada a motivação, interesse e tempo de exploração por parte das crianças, considero que a atividade proposta foi bastante significativa, no entanto, aponto alguns aspetos a melhorar. Num primeiro momento, saliento o facto de ter sido eu sem a colaboração das crianças e/ou famílias a preparar os materiais. Se tivesse uma nova oportunidade para realizar a atividade, optava por incluir as famílias na reunião dos materiais, de modo que todas compreendessem a utilização e exploração destes, tal como, as suas potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Optava também por permitir às crianças a exploração do arroz, do feijão e dos pompons antes de serem colocados nas garrafas, para que as crianças através do tato experienciassem a sensação dos diferentes materiais contido no interior das garrafas.

3. Balanço Global das Intervenções

Como foi evidenciado as intervenções realizadas em contexto de creche centraram-se, principalmente, no enriquecimento do espaço de sala com materiais não estruturados, desafiadores e potenciadores da exploração e brincadeira livre. Nesta perspetiva, é possível compreender como os materiais não estruturados oferecem um leque de oportunidades à criança através do envolvimento no brincar livre, estimulando a criatividade e imaginação, a capacidade cognitiva, emocional e social da criança. Assim, de acordo com o Dr. Mike Shooter (cit. por Sandahl, 2021), a exploração livre e

brincar livremente dá à criança em crescimento a capacidade cognitiva de resolver problemas, a capacidade emocional de suportar as adversidades, a capacidade social de entreaajuda e a capacidade de realizar tudo. Brincar [livremente] é a pedra-de-toque da resiliência nas crianças, independentemente daquilo que a vida lhes apresentar (p.31).

Ambas as intervenções, tiveram como intencionalidade oferecer experiências ricas de aprendizagem e desenvolvimento, tal como, transformar o espaço de sala num ambiente rico e desafiador, que permitisse

a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades (Horn, 2017, p. 21).

Após realizar as intervenções, compreendi a importância da presença de materiais diversificados nos contextos de educação de infância. Estes constituem uma dimensão pedagógica na educação de infância, visto que, permitem à criança um variado leque de experiências e aprendizagens significativas, através deles a criança tem oportunidade de brincar, explorar e interagir livremente com os materiais, espaços e pares. Post e Hohmann (2003) referem que a existência de materiais variados no espaço de sala oferece às crianças “amplas oportunidades de aprendizagem ativa” (p.11), promovendo a construção do seu processo de aprendizagem “em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (idem).

Desta forma, é através de ações espontâneas e livres que a criança interpreta o mundo, utilizando a expressão da autora Iben Sandahl *A brincadeira é o melhor professor*, uma vez que,

brincar ensina às crianças o significado das coisas do mundo. Brincar ajuda as crianças a aprenderem o significado das palavras, como «pára» ou «avança». Brincar com areia e baldes ajuda as crianças a aprenderem o que significa «cheio» ou «vazio». Aprendem a reunir e a usar a informação. Descobrem o toque e o sabor das coisas. Sem se aperceberem, aprendem sobre arte, ciência, matemática, música, natureza, animais e pessoas enquanto brincam. Ao brincarem, as crianças aprendem a prestar atenção e a realizar uma tarefa (Sandahl, 2021, p.35)

De um modo geral, faço um balanço positivo das intervenções que realizei com o grupo, no sentido em que procurei ir ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças, como, das necessidades do espaço de sala. Proporcionei ao grupo diferentes materiais, permitindo que os explorassem de forma natural e livre, para que cada criança manifestasse as suas preferências e as suas descobertas, sendo que a identidade exploratória da criança é inata e esteve disponível e atenta sem ser intrusiva. Durante as duas intervenções tentei manter uma continuidade pedagógica face ao trabalho realizado pela equipa pedagógica, dando segurança às crianças para se envolverem na exploração.

Algo que observei foi, a evolução e o reinventar das explorações das crianças. Semana após semana a exploração dos materiais era visivelmente mais complexa e era-lhes atribuído novos significados.

Nas duas intervenções senti algumas dificuldades e identifiquei aspetos a melhorar. Começo por destacar o registo das observações, sobretudo na primeira intervenção. Esta dificuldade prendeu-se principalmente por querer cumprir a planificação, ou seja, apesar

de reconhecer a importância da flexibilidade na realização de qualquer trabalho em educação de infância, ao planificar, estipulei a exploração do “Túnel de Luzes” para um dia, independentemente da permanência posterior do mesmo na sala. Neste sentido, quis observar, registar e estar presente em tudo, o que se refletiu na anotação das observações, estas podiam ter sido registadas ao longo da semana da implementação dos materiais na sala, dando tempo e espaço para as crianças se ambientarem ao desconhecido. Assim, não consegui registar tudo o que observei, nem dar o apoio devido às crianças que se sentiam mais inseguras.

Um outro aspeto menos conseguido foi a mobilização de diferentes procedimentos de recolha de informação, mais especificamente, a observação, o registo das notas de campo e a análise destas. Senti, com o passar dos dias, que o meu olhar começou a ser mais direcionado e pormenorizado de acordo com as ações das crianças face aos materiais. Durante a segunda intervenção fui-me apercebendo de conquistas e aprendizagens que anteriormente não me tinha apercebido. Para conseguir colmatar esta fragilidade, recorri ao apoio da equipa pedagógica (educadora cooperante e auxiliar de ação educativa) para registarem alguns momentos através do registo fotográfico, enquanto eu observava e interpretava simultaneamente as ações numa perspetiva de investigadora.

Através destas duas intervenções compreendi o verdadeiro significado da observação do brincar, “A observação do brincar é um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança” (Moyles, 2007, p.200).

4. Contexto de Jardim de Infância

4.1. Caracterização do Contexto Educativo- Instituição B

A instituição B está inserida num espaço comum com uma escola básica, construída no ano de 1984, contudo o edifício de jardim de infância foi contruído no ano de 2005. A instituição B pertence a um agrupamento, representado por uma escola básica de 2º e 3º ciclo, sendo esta a sua sede.

O agrupamento a que pertence a instituição é constituído por seis escolas que abrangem diversos níveis de ensino, “quatro são EB com J.I, uma EB e uma EB 2º e 3ºciclo” (Projeto educativo do agrupamento, 2016/2019, p.15), que englobam ainda cursos de Educação e Formação de Adultos no estabelecimento prisional do concelho.

Este é um agrupamento que, em todas as suas valências, procura promover e proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências e a aquisição de novas aprendizagens, a interação com os espaços e pares, com o objetivo de ser desenvolvida a personalidade de cada indivíduo, tendo como foco o respeito pelas características e potencialidades de cada criança como ser individual de uma comunidade. De acordo com o projeto educativo do agrupamento (2016-2019), este pretende que as suas valências sejam espaços de desenvolvimento de competências a nível do saber, da cidadania, de hábitos saudáveis e de uma consciência ecológica na formação de cidadãos responsáveis. Procura ainda evidenciar o respeito pela diversidade e igualdade de oportunidades, procurando ser uma escola inclusiva tendo na diferença o respeito e a oportunidade; neste seguimento a sua missão passa por:

Proporcionar aos alunos todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que os mesmos adquiram as competências que os irão tornar, no mundo do trabalho, no mundo académico e no mundo social em geral, participantes empreendedores e capazes de construir os seus percursos de vida, inserindo-os numa sociedade mais justa, solidária e inclusiva tendo em consideração o bem comum (idem, p.30).

Enquanto comunidade educativa, o pessoal docente e não docente das escolas básicas e dos jardins de infância têm como finalidade educativa que as crianças cresçam num espaço de desenvolvimento e aprendizagem, que valorize as interações sociais como parte integrante do seu processo de aprendizagem, o aprender a ser, desenvolvendo assim competências de conhecimento e aptidões sociais que potenciam a participação ativa como o respeito pelo outro.

A instituição B situa-se no centro do concelho, tornando-se uma zona de fácil acesso. Como referi anteriormente, o edifício da instituição B está inserido numa escola básica, construído 21 anos após a abertura da escola. O edifício do jardim de infância integra 4 salas, três destinadas à educação pré-escolar e uma à componente de apoio à família, possui ainda duas instalações sanitárias, uma arrecadação com jogos e materiais utilizado nas sessões de motricidade e uma sala do pessoal docente e não docente que neste momento serve de sala de isolamento. O refeitório e o espaço exterior são comuns a todas as crianças da escola e do jardim de infância.

A atividade letiva da instituição B inicia-se às 8h45 e termina às 14h45, no entanto das 7h30 às 8h45 e das 14h45 às 19h o jardim de infância disponibiliza às famílias a

componente de apoio à família- CAF, nestes dois períodos, manhã e tarde, são realizadas atividades de animação, que constituem numa resposta social às crianças e às famílias, que reforça o conceito de escola a tempo inteiro. Estas atividades são acompanhadas por uma assistente operacional de cada sala e por uma animadora sociocultural.

4.2. O Grupo de Crianças

Ao iniciar o meu estágio na instituição B, o grupo de crianças da sala azul era constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, em que apenas cinco crianças já pertenciam à instituição.

Ao me deparar com um grupo com faixas etárias e níveis de desenvolvimento tão distintos admito que me fez refletir acerca das minhas intervenções e como podia adaptar o que pretendia desenvolver com o grupo, respeitando a individualidade de cada criança. Em conjunto com a educadora, pensámos na organização do grupo, de modo que fosse possível proporcionar um ambiente de aprendizagem e interação com os pares.

As crianças da sala azul receberam-me muito bem, demonstraram estar entusiasmadas por terem “uma nova professora”, como muitas afirmaram. Sempre foram muito recetivas a todas as dinâmicas que propunha, sugeriam o que gostavam de fazer e colocavam questões, era um grupo muito cooperativo, sempre disposto a ajudar o próximo e senti que esse era o ponto chave para o desenvolvimento das capacidades e aprendizagens daquelas crianças. O facto de ser um grupo heterogéneo permitia que existisse ajuda mútua potencializando as suas capacidades, assim como, através das atividades desenvolvidas proporcionava-se momentos de partilha em grande grupo,

As relações interativas entre crianças provocam benefícios, quer qualitativos, quer quantitativos, em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma reorganização dos papéis, anteriormente, destinado aos adultos e às crianças. Deste modo, contribui para que as atividades e tarefas cognitivas sejam assumidas por tutores, o que permite a integração das crianças em vivências educativas motivadoras (Vala, 2008, p.62).

De acordo com as características do grupo de crianças a educadora cooperante rege a sua prática pela missão e valor delineados pelo agrupamento, assim como, define

objetivos específicos que permitem promover aprendizagens e desenvolvimento às crianças do grupo da sala azul, sendo esses,

Promover uma aprendizagem de vida democrática (a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, numa aprendizagem de atitudes e valores); Promover a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, como meio de relação, informação e sensibilização estética (apropriação de competências ao nível das várias expressões artísticas musica, dança, dramatização, expressão plástica como forma de apreciar objetos e/ou produtos artísticos); Promover uma aprendizagem de aquisição dos instrumentos de compreensão (a aquisição de diversos saberes favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula a construção do sentido critico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de decidir); Promover uma aprendizagem de ação sobre o meio envolvente. (processo para agir sobre o meio envolvente, levando à prática os conhecimentos adquiridos); promover a adoção de comportamentos adequados ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ecológica (desenvolvimento do sentido de responsabilidade e desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos) (Projeto Pedagógico, 2020/2021, p.17 e 18).

4.3. A Organização do Espaço e dos Materiais

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades.” (Zabalza, 1998, p.120), neste seguimento, a forma como está organizado e planeado influencia a construção do currículo: aquisição de aprendizagens; desenvolvimento de capacidades anteriormente adquiridas; interações com o meio envolvente, tal como Hohmann & Weikart (2004) referem,

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaços para guardar as coisas e exibir as suas intenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p.162).

É desta forma fulcral que o espaço reflita um olhar intencional e pedagógico, espelhando as concepções e modelo/os que o educador integra na sua prática, pois tal como Horn (2004) aluda, “O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em sala de aula. O modo como organizamos materiais e moveis e como as crianças e adultos interagem com ele são reveladoras de uma concepção pedagógica” (p.15). Para além de intencional, é importante que este espaço tenha significado para a criança, com o objetivo de transmitir segurança, de modo que as mesmas tirem maior partido das suas características. Uma das funções do educador neste processo de organização e planeamento é

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços [uma vez que,] permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

A sala azul estava organizada de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE); o espaço é planeado e organizado com o objetivo que a criança desenvolva as suas capacidades, e que estas enfoquem nas Áreas de Conteúdo descritas nas OCEPE. Esta organização baseia-se na promoção de um espaço que a criança utiliza autonomamente, tal como, fomentar o sentido de responsabilidade das crianças na utilização deste espaço e materiais. Segundo Hohmann e Weikart (2004, p.162) as salas devem ter “Objetos e materiais que motivem as crianças [, estes] são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados”.

Os materiais ao estarem organizados em diversas áreas de brincadeira,

(...) permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez que os objetos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interações relativas à atividade que escolheram (idem, p.165).

Durante o meu estágio foi possível observar que existia um grande cuidado, por parte da equipa de sala, com a organização dos materiais, estando numerados e

organizados por tipologias, por exemplo, na primeira prateleira encontravam-se os puzzles, na segunda os jogos de enfiamentos e assim sucessivamente; o facto de estarem numerados também permitia que a criança se vá consciencializando e adquirindo conhecimento relativo à sequência numérica.

A educadora referiu que acha importante disponibilizar vários materiais que incidam na emergência da literacia e funcionalidade da escrita das crianças. Um desses materiais é o abecedário com letras maiúsculas e minúsculas representado também com imagens e palavras associadas à letra em questão, por exemplo: a letra “U” está representada em minúsculas e maiúsculas, assim como, com a palavra “uva” – destacada a letra em questão e a imagem de uvas; neste sentido “(...) é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades” (Mata, 2008, p.67), assim a criança progressivamente começa “a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (ibidem).

A sala azul disponha de uma zona central equipada por mesas e cadeiras que apoiavam os momentos de grande e pequeno grupo, assim como os momentos de brincadeira livre. É fulcral referir que as mesas que se encontravam dispostas na sala de atividades, não tinham um lugar fixo, havendo uma flexibilidade na organização do espaço face ao que se pretende dinamizar com os diferentes grupos de crianças. Relativamente à organização das áreas e número máximo de crianças, esta organização foi realizada de forma cooperada com as crianças que transitaram do ano letivo anterior, permitindo que tenham noção se podem ir brincar naquele mesmo espaço, levando-as a negociar entre si decidindo quem entra e sai da área.

Indo ao encontro com o que é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), os espaços em educação de infância podem ser múltiplos, no entanto os equipamentos, materiais e a organização dos mesmos podem condicionar a forma como as crianças se relacionam com o meio. Neste seguimento, a sala azul tem um espaço amplo permitindo que as crianças circulem livremente pelo mesmo, assim como tem as áreas de brincadeira bem definidas o que proporciona ao grupo uma maior capacidade de perceção dos “limites” de cada área, contudo, todo o espaço da sala de atividades permite que a criança se relacione com o seu todo, por exemplo, ao planearem a brincadeira, têm a possibilidade

de articularem as diversas áreas de brincadeira. Esta flexibilidade dá a oportunidade às crianças de se relacionarem umas com as outras, interligando várias ações do brincar, assim, é criado um ambiente de partilha de aprendizagens através da interação com os pares criança/criança e criança/adulto, estabelecendo relações com o grupo, “As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2004, p.574).

Todos os materiais disponíveis na sala de atividades encontravam-se acessíveis às crianças, o que permite que as mesmas fossem autónomas durante o tempo em lá se encontravam.

No entanto, a educadora não adotava materiais não estruturados na sua prática. Ao falar com a educadora esta referiu que não conhecia o brincar heurístico e que não tinha por norma disponibilizar este tipo de materiais pelo que disponibilizei alguns livros e artigos sobre a temática do meu projeto de investigação e ao dinamizar atividades relacionadas com a exploração de materiais não estruturados e o brincar heurístico, a educadora cooperante foi percecionando a sua finalidade começando assim a introduzir novos materiais na sala, como revistas, copos de iogurte, pinhas, pedaços de cartão, propondo às crianças a exploração livre dos mesmos. Após partilhar o meu tema e o que pretendia desenvolver com o grupo, senti uma grande preocupação da equipa pedagógica em recolher materiais para posteriormente serem explorados.

Com base nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, a organização do ambiente educativo tem como intuito intrínseco, um espaço organizado e promotor de aprendizagens partilhadas, ou seja, um espaço que permita que a criança se desenvolva pessoal e socialmente através das interações com o meio envolvente, espaço, materiais e pares; a interação com o meio envolvente assenta “(...) no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva, Marques, Rosa & Mata, 2016, p.33).

5. Apresentação e Interpretação da Intervenção

As intervenções que vão ser apresentadas e analisadas seguidamente foram planificadas previamente segundo algumas intencionalidades educativas. Nesta perspetiva, considero que em educação de infância planificar é uma ação indispensável, deste modo o educador de infância necessita de refletir sobre as condições mais adequadas para atingir as suas intencionalidades. Contudo, planificar não é apenas uma tarefa do educador de infância, “(...) a planificação não pode deixar de respeitar a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévias, interesses e experiências das crianças. Também as crianças, as famílias e outros profissionais devem ser incluídos” (Portugal & Laevers, 2018, p.7) neste processo.

Nesta linha de pensamento considero que planear é uma das funções que caracteriza a prática do educador, sendo que a planificação permite guiar a sua intervenção e concede liberdade no campo de ação. É essencial salientar que planear em educação de infância, não consiste apenas em delinear um leque de atividades, consiste também em observar atentamente as ações espontâneas das crianças, de modo as interligar com as ações orientadas pelo adulto, para que se possa potenciar aprendizagens significativas. Corroborando com esta ideia, o educador deve de

Planear de acordo com o que (...) sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções ou finalidades educativas e formas de as concretizar e/ou adequar ao grupo e a cada criança, aceitando a imprevisibilidade, a escuta das crianças e perspetivas de outros profissionais e famílias (Portugal & Laevers, 2018, p.8).

Assim, achei pertinente planificar, uma vez que, exigiu da minha parte uma maior reflexão acerca do papel do educador e dos interesses e necessidades do grupo, permitindo uma melhor compreensão de, de que forma se gere e organiza uma rotina diária/semanal em contexto de jardim de infância. Esta deverá ser consciente, previsível e estável, no entanto é necessário a existência de flexibilidade, com o objetivo de corresponder no momento ao enfoque dos interesses e necessidades das crianças.

Neste sentido, nas duas as intervenções planificadas foram enquadradas na rotina diária do grupo, tal como na prática pedagógica da educadora cooperante. Estas foram implementadas com a intencionalidade de promover a exploração e brincadeira espontânea, a capacidade de planeamento, a imaginação e criatividade com recurso a

histórias infantis e materiais não estruturados. A observação refletida na seguinte nota de campo impulsionou as intervenções realizadas em jardim de infância:

Ao longo das semanas, observei várias situações em que a educadora cooperante utilizou a leitura para introduzir propostas de atividades. (...) Observei também que as crianças tinham por hábito fazer a separação do lixo (copos de iogurte, tampas, rolos de papel, entre outros). Nestes momentos as crianças demonstravam-se interessadas através das intervenções realizadas e dos diálogos estabelecidos.

Nota de campo, 20 de outubro de 2020

Ao iniciar o estágio em jardim de infância, já com o tema do projeto de investigação definido e após a minha adaptação, procurei observar e identificar situações relacionadas com o tema e com a questão de investigação. A observação torna-se uma ferramenta chave na educação de infância, pois, é através da observação que o educador conhece as características pessoais das crianças como seres individuais e aprendizes. Através das informações retiradas destas observações é possível “(...) selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para a aprender e entender o mundo que as rodeia” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.13).

Com o passar dos dias no contexto reparei que o grupo apesar de ter o hábito de recolher materiais não estruturados (caixas de cartão, caixas de cereais, garrafas, copos de iogurtes, entre outros), a única utilidade era servir de arrumação para outros materiais. Neste sentido, ao identificar esta situação, em conversa com a educadora cooperante sugeri a exploração destes materiais. Para os introduzir propus explorar primeiro o livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis.

A utilização de um livro como indutor partiu da observação de vários momentos em que a educadora recorria à leitura de histórias como ponto de partida para a dinamização de atividades, tal como está destacado na nota de campo anterior. Através da observação destes momentos observei o interesse das crianças pela escuta de histórias. Neste contexto o contacto com a literatura revelou ser um aspeto muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo, pois, através de vários momentos de leitura, as crianças tinham oportunidades de desenvolver competências de abordagem à escrita, comunicação oral e aquisição de conhecimentos e valores sobre as temáticas que os livros abordam, este “(...) hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta

e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Sobrinho, 2000, p. 31).

A escolha do livro “Não é uma caixa”, teve por base a sua mensagem, que na minha perspectiva, é o desafio à criatividade e imaginação e à temática do meu projeto de investigação. Este é um livro que capta a essência daquilo que considero ser fundamental num brinquedo- o poder da imaginação, da criatividade e do ir além do óbvio, o poder de criar novas ideias e de as pôr em prática e o poder de a criança poder usar a mente e o corpo para dar sentido às suas ideias e emoções. Este é um livro que evidência as potencialidades de um material não estruturado, a caixa de cartão. Assim, tendo o livro como ponto de partida, planifiquei realizar a leitura oral através de suporte digital, o reconto, e recriar a ilustração do/os momentos/os que mais gostaram. A partir desta dinâmica, planifiquei⁹ também a exploração e posterior construção de brinquedos com materiais não estruturados, sendo esta atividade o enfoque para a investigação do presente projeto.

Antes de dar início à minha proposta de acordo com o que tinha planificado, decidi colocar numa mesa no centro da sala os materiais não estruturados, estes incorporam “objetos do ambiente de casa e de um mundo mais vasto” (Buckingham, 2011, p.31), com o objetivo de criar um momento de conversa com as crianças, sobre o que podiam fazer com os mesmos. Ao longo do meu percurso académico, tenho-me vindo a aperceber cada vez mais que, na educação de infância é fulcral promover a participação das crianças, através de uma escuta atenta e cuidada da sua voz, reconhecendo acima de tudo que são seres competentes e ativos, com direito a se expressarem livremente, de falar e propor ideias, mas principalmente de serem ouvidas. Ao reconhecermos estes direitos, estamos a considerar a criança como principal agente e promotor do seu processo de aprendizagem, tal como, a dar-lhes a “(...) oportunidade de ser[em] escutada[s] e de participar[em] nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar[em] a sua aprendizagem e contribuir[em] para a aprendizagem dos outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Destaco que este primeiro momento decorreu em grande grupo no período da manhã, onde, após ter colocado os materiais visíveis e ao alcance das crianças questioneei “Para que acham que servem estes materiais?”, as crianças foram respondendo: *Para brincar* (B.); *Fazer arte, porque brincar é arte* (L.); *Com caixas podia construir uma*

⁹ Apêndice IX

escola (J.P); Reutilizar (M.); Os tubos de cartão podem ser uma espada ou uma bengala de velhote (G.).

Ao analisar posteriormente as respostas das crianças, foi perceptível que ao explorarem diferentes materiais não estruturados “atribuem novos propósitos e significados aos objetos” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.144), estimulando a imaginação, a criatividade, “o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos” (Amabile, 1996, cit. por Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p. 42). Ainda, permitem que as crianças se tornem os “verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem” (Zabalza, 1998, p. 249). Ainda de acordo com esta perspetiva,

o acesso a materiais não estruturados instiga a imaginação, a autonomia e a liberdade para a criança pensar no que pode fazer com eles e desta forma cria novas possibilidades; é na sua ação com os objetos que a criança interpreta e se insere no mundo, descobre, ocupa-se e explora.
(Inquérito por questionário – educadora B).

Posteriormente organizei o grupo de acordo com os seus interesses, quatro crianças quiseram iniciar a exploração e construção dos brinquedos com recurso a materiais não estruturados, foram disponibilizados materiais como, tampas de plástico, tubos de cartão de vários tamanhos, copos de iogurte, caixas de ovos, garrafas de plástico, rolhas de cortiça, caricas, caixas de cartão, colheres e cápsulas de café.



Figura 10: Materiais não estruturados disponibilizados às crianças



Figura 11: Exploração inicial dos materiais

Nesta sequência, realço o tempo de concentração, a capacidade de planeamento, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a cooperação entre pares criança/criança no momento, estas deram diferentes funcionalidades aos materiais e recriaram personagens, deram sugestões e propuseram ideias. Neste sentido, cabe ao educador proporcionar experiências significativas, de modo a alargar as experiências do

grupo, “de modo a desenvolverem a imaginação e possibilidades de criação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.49).

Ao dar início às construções dos brinquedos¹⁰, disponibilizei uma folha de registo, de modo a auxiliar o planeamento da construção, nesta folha as crianças registavam o que pretendiam construir, os materiais necessários para a construção e por último anexavam a fotografia do produto final.

Construções com Materiais de Fim Aberto

Vou criar...	Que materiais vou precisar?	O que consegui fazer...

Nome: _____ Data: _____

Figura 12: Folha de registo



Figura 13: Preenchimento da folha de registo

Ao observar de forma atenta e não intrusiva a escolha dos materiais e preenchimento da folha de registo, foi curioso observar a capacidade de autonomia adquirida pela criança em “fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36) e, de entreaajuda e “respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (idem, p.40).

A seguinte nota de campo traduz dois momentos de entreaajuda e partilha durante a construção dos brinquedos:

Durante a seleção dos materiais a L. estava indecisa sobre que material poderia utilizar como cabeça para o gato que estava a construir. A M. aproximou-se e disse: “L. para a cabeça do teu gato podias utilizar esta tampa.”, ao qual a L. responde “sim, pode ser, vou desenhar a tampa. E tu M? O que vais utilizar para construíres a tua máquina de costura?”. O diálogo continuou existindo entreaajuda na escolha dos materiais para as duas construções distintas. Num outro momento aproximo-me da área de pintura dos brinquedos e questiono o F. que tenho apenas um copo com tinta branca que é o que o G está a utilizar, ao que me responder espontaneamente “Não faz mal, eu partilho a tinta com o G, assim depois podemos brincar os dois com os brinquedos que estamos a construir.”.

Nota de campo, 2 de novembro de 2020

Os exemplos descritos demonstram as potencialidades de estar mais que uma criança a fazer as mesmas explorações com finalidades diferentes. Foi proporcionado um ambiente em que “(...) as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.25). Estes momentos para além de promotores de aprendizagens significativas para as crianças, são também potenciadores de interações sociais, em que “(...) as crianças aprendem a conversar e a negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro, a fazer planos coletivos, a participar no grupo e a criar amizades com os seus companheiros” (Gutfreind et al, 2018, p.12).

Para além de todas as intencionalidades explícitas numa atividade de exploração, como, desenvolver a motricidade fina, explorar materiais não estruturados, interagir com os pares, desenvolver a autonomia e a capacidade de planeamento, desenvolver a coordenação oculo-manual, a imaginação e criatividade, foi possível observar vários momentos em que foi possível interligar várias áreas de conteúdo com o ato lúdico. Assentando estes momentos na perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança subjacente ao brincar, pois,

ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2015, p.31)

Atentemos à seguinte nota de campo:

Observo que a M está a tentar escrever algo num papel, aproximo-me dela e esta diz “Catarina achas que me consegues ajudar a escrever uma coisa?”, respondi que sim, “Eu queira escrever costura tosca para colar no meu brinquedo, mas só sei que começa por esta letra” (desenha a letra C) diz a M. Disse “M essa letra é o C queres que a Catarina escreva num papel”, a M responde que sim, durante a escrita fui soletrando as letras com o intuito que a criança se fosse apropriando da designação das mesmas.

Nota de campo, 28 de outubro de 2020



Figura 14: Momento em que a M. toma a iniciativa de escrever

Face ao descrito na nota de campo anterior, apoiar e proporcionar momentos de escrita na Educação de Infância permite que a criança tenha contacto com o código escrito; vai estabelecendo uma relação entre a linguagem oral e a escrita, e simultaneamente apropria-se de aspetos relacionados com a convenção da escrita, como a direccionalidade da mesma (da esquerda para a direita). Este processo de

Ver escrever é, para muitas crianças, uma oportunidade privilegiada para a compreensão do princípio alfabético. Por outro lado, observar o processo de ditado (a criança dita e o educador escreve) (...) faculta a compreensão por parte das crianças do que são a leitura e a escrita as razões da importância da sua aprendizagem (Spodek & Saracho, 1998 cit. por Viana & Ribeiro, 2017, p.63).

Ao refletir sobre este momento, em que a escrita não estava explícita como intencionalidade na proposta, percebi que a planificação deve de ser flexível, pois, “(...) planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15).

Um outro aspeto relacionado com a aprendizagem holística, foi o facto da exploração dos materiais se tornar rica em experiências matemáticas, pois, voluntária e naturalmente as crianças classificavam os objetos segundo um atributo, algo que foi frequente foi a classificação dos tubos de papel de acordo com as suas alturas, ou seja, as crianças separavam os tubos de cartão em três grupos relacionado com a sua altura, o grupos dos tubos pequenos, dos tubos médios e dos tubos grandes “ao classificar inclui-se um determinado elemento num conjunto, pela igualdade, e exclui-se, pela diferença” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.75).

Ao acompanhar as produções e escolhas das crianças, numa perspetiva de observadora, considero que esta atividade foi muito significativa, pois as crianças imaginaram, planearam e criaram as suas produções, estiveram empenhados na realização da atividade, tiveram prazer em mostrar o seu trabalho e em dar feedback positivo ao trabalho dos colegas, estes aspetos foram observados durante a execução da atividade, assim como, pelas verbalizações das crianças *Estou a adorar criar o meu avião* (G.), *Eu estou a ser uma artista a construir o meu brinquedo, não achas que estou a ter muita imaginação?* (L.), *Também quero muito fazer o meu projeto das construções.* (M.).

É deste modo que na educação de infância é fulcral proporcionar momentos em que a criança possa explorar diversos materiais e formas de criação, experimentando várias técnicas de forma intencional e sustentada que tenham como ponto de partida o que “(...) as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.47), assim,

A utilização de materiais não estruturados seja em sala de atividades, atividades propostas e/ou em atividades no exterior ,permitem ampliar o conhecimento das crianças em relação aos objetos , possibilitando recriá-los e /ou refazê-los através das suas brincadeiras ; as crianças atribuem-lhes outros significados e experimentam novas sensações diferentes daquelas que normalmente atribuem aos brinquedos de compra, existentes nas salas de atividades ; podemos observar situações singulares (prática de estágio curricular) nomeadamente não só na forma como as crianças observam os pares nas suas brincadeiras com os objetos (nível de curiosidade muito elevado). (Inquérito por questionário – educadora B).

De acordo com a proposta de atividade que dinamizei com o grupo, posso dizer que as crianças gostaram e que foi adequada aos seus interesses, uma vez que, foi permitido à criança se expressar e tomar a liberdade de decisão dos materiais que queria explorar e o que tinha interesse em construir. Relativamente às dificuldades sentidas, se voltasse a dinamizar a atividade, mudaria apenas o instrumento de colagem dos materiais, visto que, muitas das crianças tinham receio em utilizar a pistola de cola quente.

5.2. “Vamos Brincar?”

Em qualquer contexto de educação de infância, é essencial considerar as crianças como seres sociais competentes, valorizar a sua voz, escolhas e ações. Corroborando com esta ideia, Vasconcelos (2011, p.72) aluda que se deve ouvir as crianças, numa perspetiva de escutar “(...) os seus dizeres, e as suas formulações, as suas criações de sentido, as suas “justas reivindicações”. Assim, durante toda a investigação e enquanto futura educadora de infância, tornou-se fulcral otimizar a criança como central em todo o processo.

De acordo com esta premissa, após refletir acerca de algumas observações, consegui perceber que algumas crianças, segundo a atividade anteriormente apresentada

e refletida, demonstravam interesse apenas na exploração dos materiais não estruturados.

Assim, face ao observado, considerei relevante proporcionar um momento de exploração de materiais não estruturados¹¹. Neste sentido, foi necessário dialogar com a equipa sobre esta minha proposta para posteriormente a pôr em prática.

Em equipa organizámos o espaço, colocando no chão ao centro da sala um vasto conjunto de materiais, como, caixas de ovos, rolhas de cortiça, caricas, tampas de plástico, caixas de cartão, pinhas, folhas, lã, carreteis, copos de iogurte, garrafas e tubos de cartão de vários tamanhos. Depois de estarem todos os materiais organizados as crianças deram início às explorações e brincadeiras. Adotei uma atitude de observadora participante e estive atenta às explorações das crianças. Foi perceptível a forma como as crianças inventam diferentes personagens. Consideremos a seguinte nota de campo:

A S estava a brincar com uma garrafa e um fio de lã, dirige-se à Y “Y é uma frozen bebé, xiuuu, que está a dormir!”

Nota de campo, 16 de novembro de 2020



Figura 15: S. no jogo simbólico com os materiais não estruturados

A partir de representações do imaginário, a criança tem oportunidade de “imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, pouco a pouco, vai reconstruindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu” (Macedo, 2004, p.10). O jogo simbólico esteve presente nas ações das crianças, com a recreação de momentos do quotidiano e diálogos estabelecidos entre os pares.

De explorações como a anterior, surgiram outras explorações criativas¹², que possibilitaram à criança a descoberta e permitiram-na percorrer o caminho do conhecimento, sendo motivada por múltiplas possibilidades desafiadoras. A brincadeira heurística e o contacto com materiais naturais e não estruturados, propõem às crianças

¹¹ Apêndice XI

¹² Apêndice XII

infinitas situações que através das próprias ações têm a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo a partir de experiências exploratórias, como a que descrevo no seguinte episódio:

O S.D. encontra-se a explorar os materiais, mais especificamente, os tubos de cartão. A criança testa as inúmeras possibilidades para os empilhar, visto que têm larguras diferentes. Primeiro coloca uma garrafa, servindo de base para o empilhamento, de seguida, empilha os tubos sucessivamente, construindo uma torre muito alto, tal como verbalizou no momento *estou a fazer uma torre muitooo alta*. O S.D. ao colocar um tubo de espessura menor, observar que este “cabe” dentro do tubo de cartão mais largo, com esta observação, coloca de imediato mais tubos, iguais ao que colocou primeiro, servindo o tubo mais fino de suporte para a torre não cair. A criança fica tempo significativo a testar as propriedades dos materiais (altura, espessura e cor), empilhando-os até dar por terminada a sua construção. Com grande entusiasmo, esboça um grande sorriso a partilha a sua conquista (construção com tubos de cartão) com os pares.

Nota de campo, 16 de novembro de 2020



Figura 16: S.D. a fazer empilhamentos com tubos de cartão

Através desta exploração, a criança testou possibilidades de construção enquanto brincava, explora e observa, analisa hipóteses e faz descobertas. Neste sentido, é possível teorizar as ações da criança e as aprendizagens subjacentes com o que as autoras Goldschmied e Jackson (2006) defendem, pois,

A partir dos componentes físicos dos objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam, comparam, arrumam em série, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação (p.152).

As crianças ao terem a oportunidade de agir sobre os objetos, deparam-se com momentos de investigação que permitem acomodar possíveis aprendizagens. Piaget corrobora com esta perspetiva, pois, com os estudos que realizou, aluda que a criança ao agir sobre os objetos, adquire conhecimento sobre o que a rodeia através da manipulação repetida. Este teórico explica este processo através dos esquemas de ação, estes são estruturas que orientam a forma de o sujeito interagir com o mundo, servindo de impulso para o desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, um esquema de ação “(...) é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transformam ou generalizam no momento da repetição da ação (...)” (Piaget & Inhelder, 2003, p.16).

Ao relacionar as ações do S.D. com o conceito de esquemas de ação defendido por Piaget, conforme o desenvolvimento da criança, a exploração e brincadeira complexifica-se. A criança no momento descrito na nota de campo anterior, ao explorar os objetos, encontrava-se num processo de organização mental, com o objetivo de entender as propriedades dos materiais e a sua ação face aos objetos. Este episódio evidência como uma situação de brincadeira e exploração livre, contribui para a construção de conhecimento e desenvolvimento das capacidades, onde a criança é cientista e investiga a partir dos seus interesses, percecionando diferentes formas de interagir com o mundo.

Um outro aspeto que também evidencio da exploração do S.D., foi o facto de a criança enquanto estruturava a “torre”, demonstrou-se muito envolvido em organizar os materiais de forma que se equilibrassem, fazendo composições na vertical, esta ação foi executada várias vezes. Nesta perspetiva, Fochi (2015, p.136), destaca que,

A ação compositiva que a criança realiza entre sua atuação, o objeto e o espaço – seriando, organizando, ajustando, criando espécies de “colaborações ou encaixes entre os objetos parece indicar “ordem” de seu pensamento, de suas ações, e isso vai acontecendo à medida que ela mesma produz, durante sua investigação, as repetições de sua brincadeira.

Com as observações realizadas nos vários momentos de exploração de materiais não estruturados, posso afirmar que a disponibilização deste materiais revelou-se um ponto forte e um impulso a novas explorações, ao ponto de serem fulcrais para o desenvolvimento das brincadeiras espontâneas, das capacidades e aquisição de aprendizagens da criança, no sentido em que materiais e brincadeiras que possibilitem reinventar, potenciam “novas possibilidades, a construção e reconstrução de cenários, o jogo simbólico e a rememoração de experiências passadas, transformando-as segundo a

sua perspectiva e regras de jogo” (Vale, 2013, p.12). Sustento esta ideia com a perspectiva da educadora cooperante ao afirma que,

A criança reproduz no brincar e na exploração de materiais não estruturados a sua própria realidade e neste sentido podemos dizer que as brincadeiras das crianças aprofundam não só a compreensão da realidade, mas sendo uma atitude mental, ajudam igualmente a estimular a imaginação e a criatividade. O brincar permite que a criança ganhe capacidade adaptativa, seja capaz de ultrapassar riscos, ganhe capacidade de regulação emocional, assumindo-se também como uma preparação para várias dinâmicas; daqui decorrem os imensos efeitos em todos os níveis de desenvolvimento, o que se vai repercutir nas suas estruturas internas, ajudando a um desenvolvimento de forma equilibrada. (Inquérito por questionário – educadora B).

Através do envolvimento das crianças e da exploração dos materiais, fui percecionando cada vez mais que, as crianças desenvolvem o conhecimento e a compreensão das hipóteses relacionadas com os objetos que exploram, assimilando informações, a fim de compreender o mundo. Esta compreensão é construída a partir do momento em que a criança descobre e utiliza os órgãos dos sentidos. À medida que estas se apropriam do efeito das suas ações, através dos órgãos dos sentidos, passam a construir “rótulos” que lhes permite reportar o pensamento para as experiências vivenciadas em interação com o que a rodeia. Assim, de acordo com as autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014), as crianças

(...) gostam deste tipo de aprendizado e seguem testando-os. Esse processo de assimilar novas informações e processá-las (ou brincar com elas) é o que Piaget chamou de assimilação. Ele permite que os bebês adquiram a informação sozinha e incorporem novas experiências aos conhecimentos ou categorias anteriormente desenvolvidos. Piaget usava o termo acomodação para descrever o que acontece quando essas novas informações refinam ou expandem categorias mentais já formadas. Inicialmente os sentidos assimilam tudo, mas depois começam a se acomodar. [...] é por meio desse sistema dinâmico e contínuo de assimilação (adquirindo experiência e acomodação (ajustando-se a ela que

as crianças pequenas se adaptam ao mundo – e esse é um processo que dura a vida toda (p.159).

A manipulação e exploração por parte das crianças deste tipo de materiais são “sempre o início para inventar, produzir, fazer algo inimaginável e surpreendente, muitas vezes, com aquilo que faz parte do cotidiano” (Fochi, 2015, p.132). Tonucci (2008, cit. por Fochi, 2015, p.132) sustenta esta mesma ideia, referindo que, “tudo aquilo com que se faz algo, que se serve para produzir, para inventar, para construir”.

Se aparentemente os materiais não estruturados possam parecer simples por não apresentarem uma finalidade concreta, por outro lado, as crianças atribuem significados ricos, potencializadores de brincadeiras e alicerces para manter a atenção, o interesse, a imaginação e a criatividade durante a exploração livre, natural e espontânea. Em situações como as descritas e observadas, a criança em interação com os materiais não estruturados, tem a oportunidade, através da aprendizagem pela ação, perceber diferentes texturas, noções de leve, pesado, alto, baixo, cheio, vazio, largo e fino, isto em situações de brincadeira livre. Neste sentido, é fulcral potencializar a curiosidade, imaginação e criatividade da criança, com o intuito de promover e estimular o pensamento criativo e a aquisição de aprendizagens significativas autónoma e livremente. Fochi (2015,p.138) complementa esta ideia, afirmando que,

(...) se criarmos situações para que possa escolher e verificar as consequências de suas escolhas, que tenham tempo para atuar nos espaços e com os materiais disponibilizados com um grupo que, ao mesmo tempo, lhe causa desafio, pela natureza de estar entre pares, mas também lhe permite atuar sozinho, certamente, estamos socializando este bebê de outro modo. Ao criarmos as condições do segundo modo descrito, estamos educando para a autonomia, para um processo mais saudável e mais participativo da vida, menos mecanizado e menos passivo.

6. Balanço Global das Intervenções

No que concerne às propostas realizadas em jardim de infância, a intencionalidade central era disponibilizar ao grupo de crianças um conjunto variado de materiais não estruturados, de modo a proporcionar momentos de brincadeira e exploração livre potenciadores de aprendizagens significativas.

Creio que todo o trabalho que desenvolvi no contexto, tenha sido valorizado tanto pelas crianças como pela equipa pedagógica, visto que, sempre me foi dada abertura para

levar para a sala de atividades novas perspectivas e dinâmicas. Na minha perspectiva, foram momentos enriquecedores tanto para mim, enquanto estagiária, investigadora e futura educadora de infância, como para todo o grupo, perceber, mais uma vez, as potencialidades destes materiais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A disponibilização dos materiais não permitiu apenas o acesso de forma autónoma, como também através das dinâmicas criadas foi possível observar que estes ganharam outro sentido, sendo transformados “em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas” (Meirelles, 2016, p.16). Através das características dos materiais e com as dinâmicas realizadas, foi possível observar os inúmeros significados atribuídos pelas crianças. Foram utilizados no jogo simbólico, potencializando as interações sociais, a comunicação e linguagem oral e foram seriados e empilhados, permitindo desenvolver noções matemáticas. O desenvolvimento da motricidade também aconteceu durante a exploração dos materiais não estruturados. As crianças deslocaram-se, rasgaram, amachucaram, recortaram e envolveram-se inteiramente na descoberta, no que lhes despertou curiosidade e interesse, sendo “preceptivo e sensorial, motor, tátil e experiencial” (Zabalza, 1992, p.122). A criança ao explorar as características e propriedades dos materiais com o intuito de descobrirem a sua função, estão se a apropriar dele através dos sentidos. Assim, os materiais não estruturados *permitem que a criança de aproprie do mundo através da sua ação criadora*. (Inquérito por questionário – educadora B).

Neste sentido, considero fulcral que as crianças tenham oportunidade de contactar com materiais variados provenientes do seu dia a dia, como a autora Majem (2010) refere, o contacto precoce das crianças com estas ferramentas dá-lhes múltiplas oportunidades de explorar as suas habilidades criadoras, ampliar possibilidades e fazer mais descobertas. Goldschmied e Jackson (2006) salientam ainda que, é através dos materiais que se disponibiliza, que as crianças descobrem e alcançam a compreensão do que as rodeia, Òdena (2010) complementa salientando que, o brincar heurístico e a exploração de materiais não estruturados permitem a estimulação do pensamento, linguagem, relações pessoais e ações.

No entanto ao dinamizar as atividades senti algumas dificuldades, essencialmente na gestão do grupo e na avaliação da criança percecionando as aprendizagens subjacentes à atividade e adquiridas pelas crianças no decorrer do momento. Relativamente à gestão do grupo, por estar a atuar num contexto que detinha perspectivas distintas das que delineie

e tinha como foco com as minhas intervenções, disponibilizar e promover o contacto e a exploração de materiais não estruturados, inicialmente senti-me retraída com alguma dificuldade de “chegar” a todas as crianças, e de captar a atenção. Para conseguir contornar esta dificuldade, precisei encontrar estratégias que facilitassem a minha intervenção. Comecei por reunir pequenos grupos, antes de propor qualquer atividade em grande grupo, pois, no tempo em pequenos grupos

As crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre o que fazer com os materiais, conversam umas com as outras e com o adulto sobre o que estão a fazer e recebem o apoio e encorajamento apropriado da parte do adulto. O tempo em pequenos grupos dá às crianças uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro e com um adulto atento nas proximidades (Hohmann & Weikart, 2004, p.374).

Esta estratégia foi fundamental, na medida em que consegui mais proximidade com cada criança, pude conhecer cada uma na sua singularidade, de modo a adaptar as atividades às necessidades e curiosidades das crianças. Também foi mais fácil estar disponível para as apoiar, as ouvir e observar.

Outra dificuldade foi sem dúvida não conseguir avaliar a criança e as aprendizagens que estavam a ser adquiridas. Oliveira-Formosinho e Gambôa (2016, p.18) salientam que:

a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o (a) educador (a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em companhia.

Neste sentido, fui compreendendo que avaliar não é um momento único, é importante avaliar todo o processo, as vivências das crianças provenientes da atividade, pois, avaliar e posteriormente refletir é a base fundamental sempre que se pretende melhorar a nossa prática. Incluir as crianças no processo de “planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19).

Ao analisar as minhas observações, através de notas de campo e registos fotográficos, foi essencial incluir o grupo no processo de avaliação, pois, escutar a voz

das crianças acerca do que experienciaram num determinado momento e dinâmica, permite, retirar conclusões sobre as dificuldades sentidas e se a proposta realizada foi ao encontro dos seus interesses. Estes momentos de partilha, possibilitaram uma avaliação mais rica e rigorosa.

Capítulo IV

Considerações Finais

O presente, e último, capítulo, representa o fim de um ciclo muito esperado. Este é o espaço em que faço um balanço e reflexão sobre todo o processo investigativo, com o objetivo de dar resposta à questão de investigação, de partilhar os desafios, as experiências vivenciadas e as aprendizagens adquiridas.

1. Percurso Investigativo- A reflexão e construção da prática

“Ninguém começa a ser Educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce Educador ou marcado para ser Educador. A gente se faz Educador, a gente forma, como Educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Freire, 1991, p.58)

É com as palavras de Paulo Freire que inicio o último capítulo desta investigação, que é o culminar de uma das etapas mais importantes do meu percurso académico: a obtenção do grau de mestre que me permite exercer a tão desejada e gratificante profissão- Ser educadora de infância. As palavras proferidas pelo autor, refletem o que foi o meu percurso no decorrer da investigação e o que será enquanto profissional, pois, em educação é fundamental observar, refletir e estar em constante aquisição de novos conhecimentos que nos enriquecem enquanto pessoas e profissionais, a fim de promovermos uma prática diversificada e de qualidade que corresponda aos interesses e necessidades do grupo e que sirva de “andaime” para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No decorrer de qualquer processo investigativo, seja na área que for, há aspetos positivos e constrangimentos/limitações, podendo estes influenciar o estudo. Ao longo desta investigação existiram ambos.

Em primeiro lugar evidencio a complexidade de ser estudante, estagiária e investigadora em simultâneo. A investigação foi realizada no decorrer dos estágios, tornando-se exigente conciliar o conhecer as crianças, as suas rotinas, adaptar-me ao espaço e práticas pedagógicas, encontrar um equilíbrio entre a adaptação e a recolha de informação para a elaboração do estudo. De forma a rentabilizar o tempo, fui articulando e mobilizando alguns trabalhos académicos solicitados em outras unidades curriculares, com o tema da minha investigação, o que me permitiu mobilizar observações e notas de campo para o presente relatório.

Saliento também uma dificuldade relacionada com o enquadramento teórico, visto que, a maior parte da investigação realizada sobre o tema é traduzida em português do Brasil, o que dificulta a acessibilidade às referências bibliográficas, sobretudo à compra de livros ou aquisição em bibliotecas municipais. De modo a colmatar esta dificuldade, realizei leituras diversificadas de vários relatórios elaborados em Portugal, e fui

articulando com a informação que encontrava em livros que consegui ter acesso, também recorri a alguns artigos disponibilizados pela orientadora deste projeto e publicados na internet. Com o intuito de mobilizar a informação obtida nos artigos científicos e livros, fui fazendo relação entre estes, as observações e os registos realizados no decorrer das intervenções.

Por último, destaco a dificuldade associada à recolha de informação nos contextos. Tal como fui fazendo referência ao longo do projeto, o registo das observações, fosse ele escrito ou em formato digital (fotografia/vídeo), nem sempre foi fácil de gerir, principalmente ao início das práticas pedagógicas supervisionadas (estágios). Registar o observado durante os momentos de intervenção com o grupo, foi das maiores dificuldades que senti, o que me levou a encontrar estratégias para contornar esta minha limitação. Ao me aperceber deste aspeto, em ambos os contextos recorri ao apoio das equipas, em que estas registavam o que iam observando no decorrer das minhas intervenções e posteriormente partilhávamos registos e observações, o que se tornou fulcral para ter registos mais completos e que me facilitasse uma análise e reflexão posterior, como Carvalho e Portugal (2017, p.30) referem, “A observação entre colegas pode ser uma excelente forma de melhorar as práticas e reforçar o trabalho em, desde que realizada num contexto de confiança, de colaboração e com sentido de formação e melhoria conjunta da prática pedagógica”.

O papel das equipas pedagógicas foi determinante para ultrapassar os constrangimentos/limitações sentidas e, por conseguinte, permitiram enriquecer o processo investigativo. Neste sentido, é importante também referir os aspetos positivos do decorrer do projeto de investigação, salientando este, que em particular contribui não só para a construção da minha identidade pessoal e profissional, como também para a aquisição de novos conhecimentos, de um olhar observador e reflexivo, mas sobretudo para me sentir confiante e segura do meu papel- a integração no contexto. Em ambos os contextos as equipas receberam-me de “braços abertos”, proporcionando um bom ambiente que contribui para a adaptação. Destaco o facto de as equipas desde o primeiro dia de estágio me colocarem à vontade para questionar e intervir, incluindo-me em todos os momentos da rotina das crianças. Esta “abertura” que me foi dada, contribuiu para a minha formação através de um conjunto de aprendizagens gratificantes e significativas, como também me permitiu adquirir um melhor conhecimento sobre as crianças e a equipa, e refletir sobre as minhas ações. De acordo com esta premissa, os autores Hohmann e Weikart (2004, p.131) salientam que

Quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças, os efeitos são inúmeros. Ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, num sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante.

A integração nas equipas pedagógicas, principalmente a relação estabelecida com as educadoras cooperantes, foi fulcral para compreender as suas conceções de criança, de educação e de brincar. Através da triangulação entre as observações realizadas, as notas de campo e as respostas das educadoras cooperantes ao inquérito por questionário, foi possível compreender o brincar e a exploração de materiais não estruturados como agentes promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças era reconhecido e valorizado.

Nesta sequência, é essencial responder à questão de investigação-ação: **De que forma o brincar e a exploração de materiais não estruturados potencializa o desenvolvimento e aprendizagem da criança?** Considero que existem dois pontos fulcrais que permitem efetivamente responder à questão- o reconhecimento e valorização do brincar e da exploração de materiais não estruturados e o papel do educador como mediador. Quando se investiga e atua na área da educação de infância é importante considerar o brincar “(...) como um processo que, em si mesmo abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (Moyle, 2007, p.13). É neste sentido que a conceção do educador sobre o brincar é extremamente importante, pois só um educador que reconheça a importância do brincar acredita que criança desenvolve a “(...) a capacidade cognitiva de resolver problemas, a capacidade emocional de suportar as adversidades, a capacidades social de entreajuda e a capacidade física de realizar tudo. Brincar é a pedra-de-toque da resiliência nas crianças, independentemente daquilo que a vida lhes apresentar” (Shooter cit. por Sandahl, 2021, p.31).

Os materiais disponibilizados são um dos fatores importantes para que a criança tenha oportunidade de desenvolver as suas capacidades. De acordo com Majem e Òdena (2010), ao disponibilizar materiais variados, ao longo da brincadeira e exploração é potenciada na criança a capacidade de concentração e atenção; de estruturar o pensamento; de aprender autonomamente pelas suas ações; de explorar objetos com diferentes características através dos cinco sentidos; de descobrir as propriedades e

possibilidades de um determinado objeto; de imaginar e transformar a função de um objeto num outro. A brincadeira e exploração com recurso a materiais não estruturados, coletivamente, promove um ambiente harmonioso que estimula a concentração; o interesse da criança pelo par e pelas ações que este desenvolve; e o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal.

A mobilização destes materiais na prática é acessível, uma vez que, têm a particularidade de serem facilmente encontrados no dia a dia a custo zero, como caixas de cartão, caixas de ovos, embalagens de iogurte, garrafas de plástico, colheres, tubos de cartão, entre outros materiais. Este aspeto é uma vantagem, visto que, qualquer família e educador ao disponibilizar materiais não estruturados à criança, possibilita criar as mais variadas brincadeiras através da imaginação e criatividade.

Mas qual o papel do educador? Através da exploração de materiais não estruturados o educador a partir de uma observação atenta e cuidada, observa aspetos revelantes acerca das capacidades e conhecimentos da criança, percebe como explora os materiais, a sua imaginação e criatividade, como se envolve no ato lúdico e interage com o que a rodeia, espaço, materiais e pares. Relativamente à promoção de brincadeiras e exploração de materiais não estruturados, é fulcral que o educador compreenda a importância da organização do espaço, da variedade de materiais e do tempo que disponibiliza para a exploração, de modo que as crianças tenham oportunidade de criar as suas próprias brincadeiras e de interagir com o que as rodeia, tal como, apropriarem-se das diferentes características e funcionalidades dos materiais.

Com isto, considero que o educador deve reconhecer o brincar e a exploração de materiais não estruturados como uma atividade que promove o desenvolvimento global e aprendizagem da criança, promovendo-a e incluindo-a no seu currículo. É através do brincar que a criança tem oportunidade de explorar os materiais livremente, de forma autêntica e diversificada, fomentando a sua capacidade criadora.

É neste sentido, que considero relevante a pertinência deste tema, a brincadeira com recurso a materiais não estruturados, pois, para além de proporcionar desenvolvimento e aprendizagem à criança, contribui para a mudança de comportamentos, valores e atitudes relacionados com a preservação do meio ambiente.

Por fim, reflito sobre a construção da minha identidade profissional, que “corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e

relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

Todo o processo investigativo e o contacto com as diferentes práticas pedagógicas, fez-me refletir acerca do que é ser educadora de infância. Ser educadora é abraçar a profissão, independentemente de esta ser uma das áreas da educação mais desvalorizada, é acolher todas as crianças, é valorizar cada conquista da criança, é proporcionar desafios e aprendizagens significativas, é dar voz e escutar as crianças, corresponder às suas necessidades e interesses, é dar tempo e espaço para se desenvolvam ao seu ritmo, é partilhar as suas vivências. É neste processo de valorização e reconhecimento das suas competências, que a criança se ouve e faz ouvir, sentindo que faz parte de um “processo humanizante- a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços e do pertencimento)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.114). No ano de 2012, foi redigida a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*¹³, que visa dar a conhecer uma série de compromissos que guiam os profissionais de educação de infância no agir pessoal e profissional. Neste sentido, destaco o primeiro compromisso, que se refere ao respeito pela singularidade de cada criança, ou seja, devemos de “Respeitar cada criança (...) numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1), tendo este sido o princípio pela qual regi todas as minhas ações pedagógicas.

No que concerne ao tema do projeto, com esta investigação construí conhecimento sobre o brincar e a exploração de materiais não estruturados. Este tema sempre me suscitou interesse, no entanto, com as leituras, observações, reflexões e intervenções realizadas, foi possível compreender que a brincadeira e a exploração de materiais não estruturados é mais do que uma atividade para ocupar o tempo. Brincar é aprender, interagir, descobrir, correr o risco, testar, mas acima de tudo é desenvolver capacidades físicas, sociais, cognitivas e emocionais. Considero então fundamental,

que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, pode fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência (Coelho & Tadeu, 2015, p. 113).

¹³ Carta elaborada por um grupo de Educadoras de Infância, coordenado por Maria da Conceição Moita e editada pela APEI, em 2012.

Desta forma e através das aprendizagens e vivências realizadas durante o meu percurso académico, considero fundamental salientar as palavras de Malaguzzi (1999), que, na minha perspetiva, espelham o trabalho desenvolvido na educação de infância, “Estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (p.111). É por tudo isto que, enquanto futura educadora de infância pretendo continuar a construir conhecimento sobre a profissão e o agir educativo, refletir e aprender, ultrapassar medos e receios, mas sobretudo “(re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar [e] alcançar” (Matias & Vasconcelos, 2020, p.17).

Finalizo a redação deste relatório com um poema de Loris Malaguzzi “A Criança é feita de Cem” que expressa as várias formas que a criança tem para se expressar e explorar o mundo.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

Referências Bibliográficas

Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!"- Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 94-107). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ªed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multireferenciado*. Lisboa, Portugal: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa, Portugal: Universidade Nova de Lisboa.

Ascensão, J. (2018). Preocupações das famílias e envolvimento na vida escola. In: T. Vasconcelos, P. Cunha, M. d. Folque, A. T. Brito, & J. Ascensão, *Educação de infância: o que temos e o que queremos?*, pp. 36-39. Porto, Portugal: EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.

Azevedo, N. (2004). *A Brincar, Crescendo e Aparecendo ou o direito de brincar*.

Azevedo, A., Baptista, M., & Marques, L. (s.d.). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* pp. 1-6.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa, Portugal: Gradiva.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Biscoli, I. A., (2005). *Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciência da Educação, Florianópolis, Brasil. Recuperada de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103029/222705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Bougeré, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Bordin, R., Souza, C. A & Kunz, E. (2014). O Brincar Heurístico: Pensando a Educação Física para Bebês. *Anais VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, 1-12 Recuperado de <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5887/3137>

Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo*. (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta: Departamento de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperada de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_materiaisdid%C3%A1cticos.pdf

Buckingham, A. (2011). Em foco.... Transformar o lixo num tesouro. *Infância na Europa* 21, 31.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2ªed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto, Portugal: Porto Editora

Correia, I. M. T., (2018). *Para além da Dicotomia Cuidar/Educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, Lisboa, Portugal. Recuperada de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf

Corsino, P. (2006). *O Cotidiano na Educação Infantil*. Brasil: Ministério da Educação.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479.

Dallabona, S. R & Mendes, S. M. S. (janeiro/março de 2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico*

científica do ICPG, vol.1, nº4, pp.107-112. Recuperada de <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacao-infantil.pdf>

Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de Aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista ibero-americana de Educação*, nº60(1), pp.1-10, Araraquara, Brasil: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU).

Direção-Geral da Educação. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Direção-Geral da Educação. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao_direitos_crianca.pdf

Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (2015). *As Cem Linguagens da Criança - Volume 1*. Porto Alegre, Brasil: Penso.

Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In: S. Noffke & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research*, pp. 28-38. London: SAGE

Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI.

Fernandes, A.M. (2006). *A Investigação-Ação como Metodologia*. In Projeto SER MAIS. Porto, Portugal: Universidade do Porto.

Fernandes, A. M. V. P., (2012). O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar: Diferenças e Semelhanças de Género (dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal. Recuperada de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/16111/1/Relat%C3%B3rio%20Reformulado.pdf?fbclid=IwAR2NhKprm09W0CX1r5Ax6239HTReKAkfUPWrKPEN3k3GcxyqIr0od2mAMSM>

Ferreira, D. (agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 12-13. Lisboa, Portugal: APEI

Fochi, P. (2015). *Afinal o que fazem os bebês no berçário? Comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em contexto de vida coletiva*. Porto Alegre, Brasil: Penso.

Fochi, P. (2018). *O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil- OBECI*. Porto Alegre, Brasil: Paulo Fochi Organizador

Folque, M. A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3ªed.)*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian

Freud, S. (2009). *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.

Gonçalves, M.I. (2009). *Avaliação em Educação de Infância – Das concepções às práticas*. Penafiel, Portugal: Editorial novembro.

Goldschmidt, A., Machado, D., Staevie, E., Machado, A. & Flores, M. (2008). *A importância do lúdico e dos sentidos sensoriais humanos na aprendizagem do meio ambiente*. Cachoeira do Sul, Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Gomes, P. (2011). Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. Em C. Craid, & G. Kaercher, *Educação Infantil Pra que te quero* (pp. 109-121).

Gutfreind, C., Guimarães, D., Beber, I., Corsino, P. & Oliveira, Z. (2018). A importância das Interações. *Revista Pátio Educação Infantil*, 16(54), pp.5-43.

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2004). *Educar a Criança (3ªed.)*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian

Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas - A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Horn, M. S (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. São Paulo, Brasil: Penso

Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Formação e Contributos: Workshop vivencial para pais e filhos - A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 88, 41-46. Lisboa, Portugal: APEI.

Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação: Do Nascimento aos 8 anos (2ªed.)*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora

Jansá, E. (2013). Valor e complexidade da simplicidade. *Infância na Europa*, 25, pp. 28-29.

Kálló, E. & Balog, G. (2017). *As origens do brincar livre*. São Paulo, Brasil: Omnisciência.

Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.

Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp. 4-7. Lisboa, Portugal: APEI.

Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica*. Brasil: Ministério da Educação.

Lowman, L. & Ruhmann, L. (1998). Simply Sensational Spaces; A Multi- “S” Approach to Toddler Environments, 53. Tradução de Sofia Figueira.

Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universidade LTDA.

Macedo, L. (dezembro 2003/março 2004 de 2004). *Faz-de-conta na escola: a importância do brincar*. In: Revista Pátio, Porto Alegre, nº3, p. 10

Majem, T. (2010) A Cesta dos Tesouros. Em T. Majem, P. Òdena, *Descobrir brincando* (pp.1-35). São Paulo, Brasil: Autores Associados.

Manual de Processos-Chave: Creche (2010). Lisboa: Segurança Social.

Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

Malaguzzi, L. (2001). *A educação infantil em Reggio Emília*. Barcelona: Rosa SensatOctaedro.

Marques, I. A. (2019). *A Brincar Também se Educa*. Lisboa, Portugal: Manuscrito

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Meirelles, D. (2016). *Brincar Heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Porto Alegre.

Mena, J., G. & Eyer, D., W. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche*. Porto Alegre, Brasil: Penso

Moita, M. C. (2012). *Para uma Ética Situada dos Profissionais de Educação de Infância*. Lisboa, Portugal: APEI.

Moreia, A. (5 de maio de 2020). *Ética em Investigação Qualitativa: uma reflexão...*

Moyles, J. (2002). *Só brincar? o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Moyles, J. (2007). *A Excelência do brincar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa, Portugal: Contraponto.

Òdena, P. (2010). A brincadeira heurística com objetos. Em T. Majem, & P. Òdena, *Descobrir brincando* (pp. 37-67). São Paulo, Brasil: Autores Associados.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Portugal: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Osório, J. T (2013). O jogo heurístico: descobertas e aprendizagens na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, nº98, 14-15. Lisboa, Portugal: APEI

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar editores.

Piaget, J. & Inhelder, B. (2003). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro, Brasil: Difel.

Pires, A. (2018). “As crianças participam...olha quando cantamos, elas cantam connosco” – A participação da criança pequena: da teoria à prática. In *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Lisboa, Portugal: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa, Portugal: CNE

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queiroz, N. L., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Revista Paidéia*, vol.16, nº34, pp. 169-179.

Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Porto Alegre, Brasil: Penso

Rodrigues, L. M. (2009). A criança e o brincar (Dissertação de Pós-Graduação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. Recuperada de http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf

Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (julho/dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, nº2, pp.176-180. Fortaleza, Brasil.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142

Sandchl, I. D. (2021). *Brincar à Maneira Dinamarquesa*. Lisboa, Portugal: Arena.

Sarmiento, M. (2004), *As Culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade*. Sarmiento, M. & Cerisara, A. (org.), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto, Portugal: Edições ASA.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Silva, A. & Pantoni, R. (outubro de 2009). Apresentação da Educação de crianças em creche. *Salto para o Futuro: Educação de crianças em Creche*, nº15, pp. 5-13. Rio de Janeiro, Brasil: Ministério da Educação

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores.

Silveira, R. (2018). *Bebês, Brincadeiras e Natureza: Brinquedos não estruturados e naturais no cotidiano do berçário de uma creche privada no Município de Feira de Santana-Ba*. São Cristóvão, Brasil: Colóquio Internacional.

Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar*, pp. 25-38. Porto Alegre: Artmed.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Tardos, A. (2016). As atividades dirigidas. Em J. Falk (org.), *Abordagem Pikler: Educação Infantil*. São Paulo, Brasil: Omnisciência.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, A. R., (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância- Um caso de estudo* (dissertação de mestrado). Instituto Superior

de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1005>

Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº98, 11-13. Lisboa, Portugal: APEI

Viana, F., & Ribeiro, I. (2017). *Falar, ler e escrever - propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa, Portugal: Santillana .

Vasconcelos, T. M. (2011). *Tecendo Tempos e Andamentos (Última lição)*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. (4ªed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Wajskop, G. (2012). *Brincar na educação infantil*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Imago.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil- Capítulo 3- Os dez aspetos chave de uma educação infantil de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo.

Decreto de Lei nº. 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República. Lisboa. – Normas de condições de instalação e funcionamento das creches” Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Documentos internos das instituições consultadas:

Projeto Educativo da Instituição A (2014/2015)



Projeto Pedagógico da Sala de Creche (2019/2020)



Projeto Educativo do Agrupamento a que pertence o Jardim de Infância (2016/2019)


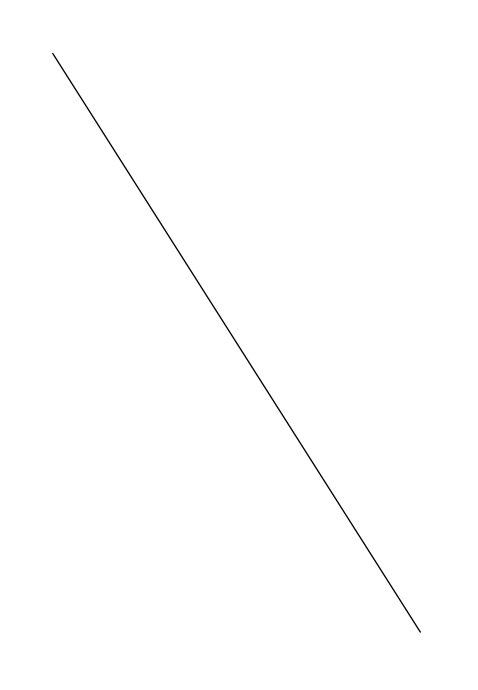
Projeto Pedagógico da Sala de Jardim de Infância (2020/2021)


Apêndices




Apêndice I: Exemplos de notas de campo registradas em contexto de Creche e Jardim de Infância, relacionadas com o tema em estudo.

Contexto de Creche		
Data/Nome da Atividade	Notas de Campo	Registo Fotográfico
<p>Sala, 11 de dezembro de 2019</p> <p><u>As luzes e o corpo</u></p>	<p>Nota de campo 1: No presente momento a G está sentada sozinha a explorar as luzes, aproximo-me e enrolo as luzes na perna, aponto para a mesma e questiono, “G o que é isto?” A G olha para o meu dedo e responde de imediato “ena”. (Fui então questionando a criança sobre as várias parte do seu corpo, braço, boca, cabeça e pé).</p>	
<p>Sala, 7 de janeiro de 2020</p> <p><u>A caixa de ovos</u></p>	<p>Nota de campo 2: A S explorava a caixa de ovos, de imediato foi buscar tampas de plástico e foi colocando dentro dos buracos presentes na caixa. Ao observar a sua ação sentei-me junto dela a observar o que ia fazendo, num determinado momento a S coloca a tampa dentro do buraco, olha, retira a tampa e coloca no chão, repete este processo quatro vezes; ao observar esta ação intervenho “Mete a tampa dentro da caixa S”, a S mete a tampa dentro da caixa, volto a intervir “Agora mete fora da caixa”, a S volta a corresponder ao meu pedido.</p>	

<p>Sala, 8 de janeiro de 2020</p> <p><u>Exploração de tubos de cartão</u></p>	<p>Nota de campo 3: O T explora atentamente o que consegue ver através do tubo de cartão, avista a S e diz “Ana, onje”, reforcei de imediato a intervenção do T “A S está longe T? E a Ana?”, espontaneamente verbaliza “eto.”</p>	
<p>Sala, 8 de janeiro de 2020</p> <p><u>Exploração de garrafas sensoriais</u></p>	<p>Nota de campo 4: O B está a explorar as garrafas (uma com pompons e outra com feijão), abana uma garrafa de cada vez (primeiro a garrafa do feijão e posteriormente a dos pompons), esboça um ar de admirado assim que acaba de abanar a garrafa que não produz som (pompons) e estica o braço para me dar a garrafa; interajo com o B “Não faz barulho?”, o B agarra na garrafa e abana-a confirmando o que acabará de afirmar.</p>	

Contexto de Jardim de Infância		
Data/Nome da Atividade	Notas de Campo	Registo Fotográfico
<p>Sala, 26 de outubro de 2020</p> <p><u>Não é uma caixa!</u></p>	<p>Nota de campo 1: Após ter apresentado a capa e a primeira página do livro “Não é uma caixa” ao grupo, questionei o mesmo sobre o que achavam que o coelho ia fazer com aquela caixa, o J.P responde “Eu acho que o coelho podia fazer um carro e nós podemos fazer uma escola com caixas Catarina?”</p>	
<p>Sala, 26 de outubro de 2020</p> <p><u>Brincar é arte</u></p>	<p>Nota de campo 2: Após escutarem a história, criei um momento de interação com as crianças, interagindo na medida de estimular o pensamento crítico das mesmas, perguntando se conseguiam criar brinquedos como o coelho fez com aquela caixa, ao qual o G me responde “Catarina eu acho que consigo construir um avião como o coelho fez com o foguetão”, de imediato a B intervém “Eu acho que consigo fazer arte, porque brincar é arte!”</p>	

<p>Sala, 28 de outubro de 2020</p> <p><u>A escrita</u></p>	<p>Nota de campo 3: Observo que a M está a tentar escrever algo num papel, aproximo-me dela e esta diz “Catarina achas que me consegues ajudar a escrever uma coisa?”, respondi de imediato que sim, “Eu queira escrever costura tosca para colar no meu brinquedo, mas só sei que começa por esta letra” (desenha a letra C) diz a M. De seguida intrevi junto da criança “M essa letra é o C queres que a Catarina escreva num papel”, a M responde que sim, durante a escrita fui soletrando as letra com o intuito que a criança se fosse apropriando da designação das mesmas.</p>	
<p>Sala, 2 de novembro de 2020</p> <p><u>A partilha</u></p>	<p>Nota de campo 4: Em momento de pintura dos brinquedos, questiono o F que tenho apenas um copo com tinta branca que é o que o G está a utilizar, ao que me responder espontaneamente “Não faz mal, eu partilho a tinta com o G, assim depois podemos brincar os dois com os brinquedos que estamos a construir.</p>	
<p>Sala, 10 de novembro de 2020</p> <p><u>Mãos sujas</u></p>	<p>Nota de campo 5: Durante o auxílio às construções, pergunto à L se quer um papel para limpar as mãos, ao que a mesma me responde “Não, obrigada. Sabes os artistas de verdade também ficam com as mãos sujas e eu estou a ser uma artista a construir o meu brinquedo, não achas que estou a ter muita imaginação?”</p>	

<p>Sala, 16 de novembro de 2020</p> <p><u>A imaginação</u></p>	<p>Nota de campo 6: A S estava muito concentrada a brincar com uma garrafa e um fio de lã, esta dirige-se à Y “Y é uma frozen bebé, xiuuu que está a dormir!”</p>	
<p>Sala, 17 de novembro de 2020</p> <p><u>Exploração de materiais não estruturados</u></p>	<p>Nota de campo 7: O L está a explorar as pinhas e os tubos de cartão (bate com o tubo na pinha várias vezes), ao qual lhe pergunto “O que estás a fazer L?” ao que me responde de imediato “Música, é uma bateria.”.</p>	
<p>Sala, 17 de novembro de 2020</p> <p><u>Exploração de materiais não estruturados</u></p>	<p>Nota de campo 8: Ao observar o S.D a empilhar tubos de cartão, partilho com a Educadora que a criança está mais concentrada do que quando está a brincar com materiais estruturados, esta afirma que também já tinha reparado nisso. No momento de organizar os materiais o S.D diz “Catarina podes deixar estes brinquedos na nossa sala? Quero fazer mais torres muito altas.”.</p>	

Apêndice II: Exemplar o inquérito por questionário enviado às Educadoras
Cooperantes

Inquérito por Questionário

O presente inquérito por questionário tem como finalidade ser utilizado como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema é “A Brincadeira Heurística e a Exploração de Materiais Não Estruturados na Educação de Infância.”. Este inquérito destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das Educadoras Cooperantes relativamente à temática em estudo.

Conto com o vosso contributo!

Questões:

1. O que pensa sobre o brincar na Educação de Infância?
2. Na sua perspetiva qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança?
3. De que forma o brincar integra a rotina educativa da sua sala?
4. Que princípios estão subjacentes na organização do espaço e materiais da sala?
5. O que entende por Brincar Heurístico?
6. Qual a sua opinião sobre a utilização de materiais não estruturados na sala e nas atividades propostas?

Apêndice III: Inquérito por questionário respondido pelas Educadora Cooperantes

Inquérito respondido pela Educadora Cooperante de Creche

Inquérito por Questionário

O presente inquérito por questionário tem como finalidade ser utilizado como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema é “A Brincadeira Heurística e a Exploração de Materiais Não Estruturados na Educação de Infância.”. Este inquérito destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das Educadoras Cooperantes relativamente à temática em estudo.

Conto com o vosso contributo!

Questões:

1. O que pensa sobre o brincar na Educação de Infância?

É a forma mais genuína e espontânea de fazer aprendizagens. Pois, o brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade estabelecendo uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem.

2. Na sua perspetiva qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança?

É extremamente importante porque o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Refletindo-se a vários níveis, nomeadamente nos aspetos físicos, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos.

3. De que forma o brincar integra a rotina educativa da sua sala?

Na sala Laranja tentamos que o brincar seja a base do nosso trabalho. Tentamos que todas as aprendizagens sejam feitas de forma lúdica tendo como base a brincadeira e a exploração dos materiais existentes na sala e outros que possam aparecer.

4. Que princípios estão subjacentes na organização do espaço e materiais da sala?

Na sala Laranja todos os materiais existentes, e outros que vão aparecendo, são explorados de forma livre e espontânea. São materiais que podem ser transportados de um lado para o outro de forma a dar a oportunidade a que as crianças possam explorar novas potencialidades dos mesmos materiais sejam eles estruturados ou não.

5. O que entende por Brincar Heurístico?

É uma forma diferente de explorar a natureza e o que ela nos oferece. Mas podemos transportar esta mesma ideia para tudo o que nos rodeia, basta olharmos de forma diferente para todos os materiais existentes dentro e fora das salas, e dar a possibilidade de a criança explorar de forma livre os mesmos, descobrindo novas potencialidades, utilidades e características enriquecendo desta forma as suas aprendizagens.

6. Qual a sua opinião sobre a utilização de materiais não estruturados na sala e nas atividades propostas?

É muito importante pois desta forma as crianças podem aprender por si mesma, e através da exploração e utilização apreender que todos os materiais podem ser reutilizados, reestruturados e reinventados dando-lhes uma nova forma de utilização.

Inquérito por Questionário

O presente inquérito por questionário tem como finalidade ser utilizado como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema é “A Brincadeira Heurística e a Exploração de Materiais Não Estruturados na Educação de Infância.”. Este inquérito destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das Educadoras Cooperantes relativamente à temática em estudo.

Conto com o vosso contributo!

Questões:

1. O que pensa sobre o brincar na Educação de Infância?

Começo por responder à questão registando antes de mais , o que penso que uma criança precisa para ser saudável e feliz e além do que é indispensável para qualquer ser humano , como uma boa alimentação , o número de horas suficientes de sono , assistência médica , um espaço próprio (sentido de pertença) , precisa que a amem , precisa sentir-se segura , precisa de explorar o mundo à sua volta , ter liberdade , mas também limites , precisa ser respeitada , precisa construir o seu saber e precisa de brincar; creio que, independentemente da ordem ,tudo isto é necessário para qualquer criança ter uma infância feliz e poder construir alicerces para um adulto, equilibrado , recetivo para a vida e para as pessoas . O brincar coloca-se, porém num patamar manifestamente importante para a felicidade e realização das crianças, quer no presente, quer no futuro; na linguagem de alguns especialistas o brincar assume-se como um santuário, pois permite que as crianças se suspendam e ausentem para compreenderem a realidade; o brincar é confrontar-se com o risco, sendo igualmente uma forma de perceber os outros e o mundo que nos rodeia.

2. Na sua perspetiva qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança?

A criança reproduz no brincar e na exploração de materiais não estruturados a sua própria realidade e neste sentido podemos dizer que as brincadeiras das crianças aprofundam não só a compreensão da realidade, mas sendo uma atitude mental, ajudam igualmente a estimular a imaginação e a criatividade. O brincar permite que a criança

ganhe capacidade adaptativa, seja capaz de ultrapassar riscos, ganhe capacidade de regulação emocional, assumindo-se também como uma preparação para várias dinâmicas; daqui decorrem os imensos efeitos em todos os níveis de desenvolvimento, o que se vai repercutir nas suas estruturas internas, ajudando a um desenvolvimento de forma equilibrada. O brincar é fundamental, é um comportamento intrinsecamente motivado, porque todas as crianças gostam de brincar, sendo por isso uma das formas de comportamento que melhor caracteriza a infância.

3. De que forma o brincar integra a rotina educativa da sua sala?

O brincar integra a rotina educativa da sala azul estando sempre presente quer no discurso, quer na prática pedagógica. O ambiente da sala é securizante e as crianças sentem-se valorizadas, ajudando a organizar diferentes modalidades de trabalho/brincadeira, numa situação de aprendizagem cooperada e de vida democrática e nesta continuidade, seja ao brincar, ou mesmo em qualquer outra atividade podemos observar que as crianças jamais pensam em termos de futuro, elas atuam no imediato e por isso manifestam-se de forma tão séria quando as brincadeiras são interrompidas; é por isso exigível que as crianças brinquem e brinquem de forma alongada no tempo, para construírem de forma ativa uma cidadania e uma capacidade para crescer e serem felizes; neste seguimento, e daquilo que observamos diariamente em contexto de pré-escolar (espaços interiores e exteriores) podemos falar de um comportamento intrinsecamente motivado, porque todas as crianças gostam de brincar e ao brincar exploram o mundo, constroem o seu saber e aprendem a respeitar o outro, desenvolvem o sentimento de grupo, ativam a imaginação e autorrealizam-se; em suma, a brincadeira funciona como uma expressão de energia, pois quando observamos as crianças a brincar, reparamos que estão envolvidas e comprometidas, não se sentem intimidadas pelo que estão a fazer, encontram soluções possíveis e cómodas para lidar com situações problema; Através do brincar e das oportunidades que lhes damos em termos de tempos, espaços, materiais bem como de adultos disponíveis, as crianças aprendem e aprendem imenso: destroem e constroem, desordenam e ordenam, desafiam e são desafiadas, falam e aprendem a ouvir, erram para depois acertar, falam e aprendem a ouvir, movimentam-se e aprendem a parar... através do brincar a criança prepara-se para a vida e tudo isto é observável na rotina educativa da sala azul.

4. Que princípios estão subjacentes na organização do espaço e materiais da sala?

As organizações do grupo, do espaço /materiais e do tempo, constituem o suporte do desenvolvimento curricular e por isso salienta-se a importância de refletir não só sobre as potencialidades educativas que são oferecidas às crianças, bem como planejar sobre esta organização e avaliar-se o modo como se contribui para a educação das crianças, introduzindo ajustamentos e correções necessárias.

O espaço físico fala às crianças, pois quando estas entram na sala de pré-escolar podem dizer-nos através da sua atividade se trata de um espaço organizado para elas e eventualmente como pode ser usado. O espaço na sala de atividades deverá assim ir ao encontro das necessidades das crianças e apoiar os valores e objetivos do educador. As escolhas feitas e as opções tomadas vão influenciar diretamente a qualidade da relação da criança com outras pessoas e com os materiais de aprendizagem e por este motivo há condições básicas que devem ser consideradas, nomeadamente se o espaço é seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento das crianças, como é que o espaço afeta as relações humanas entre as crianças e entre os adultos e as crianças e ainda como é que espaço facilita a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É importante referir e reforçar uma vez mais, que as brincadeiras têm lugar garantido na rotina educativa e que os espaços materiais e tempo são flexíveis de acordo com as opções das crianças.

Penso poder dizer, que é fundamental que o espaço de um contexto/programa educacional, seja psicologicamente e fisicamente seguro para as crianças, uma vez que é aí que elas vão aprender e as crianças sabem perceber quando e onde são bem-vindas. Sabem que estão num local seguro quando as suas necessidades são tidas em atenção e quando os adultos mostram respeito na forma como escutam e falam com elas e em torno delas. Procuro proporcionar a utilização de espaços e materiais de forma autónoma por parte das crianças, fomentando ao mesmo tempo a responsabilização das crianças na utilização desses mesmos espaços e materiais ; A organização do espaço está pensada de forma funcional com a finalidade de promover a autonomia da criança e do grupo a partir do conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis de realizar na sala; a organização de espaços e materiais apresentam-se desafiadores para o desenvolvimento/aprendizagens das crianças. Registo ainda que há um pensar constante por parte do adulto, sobre como alterar /acrescentar outros espaços de acordo com as necessidades das crianças. Relativamente às tarefas de avaliação sobre a organização dos espaços /materiais há uma análise sistemática das potencialidades educativas dos materiais e da organização do espaço, com base nas vivências das crianças / instrumentos de registo criados pelo educador /produções das crianças; há também uma (re) avaliação

constante através do mapa das atividades dos diferentes espaços e materiais utilizados pelas crianças (áreas mais procuradas /menos, procuradas; que utilidade têm dado aos diferentes equipamentos /materiais, etc.).

5. O que entende por Brincar Heurístico?

O brincar heurístico abre à criança possibilidades para estimular a curiosidade /criatividade, através da livre exploração de objetos variados (objetos de uso doméstico ou provenientes da natureza), num ambiente controlado, e em que o adulto tem sobretudo, um papel de apoio sempre que solicitado pela criança. O brincar heurístico permite que a criança de aproprie do mundo através da sua ação criadora.

6. Qual a sua opinião sobre a utilização de materiais não estruturados na sala e nas atividades propostas?

A utilização de materiais não estruturados seja em sala de atividades, atividades propostas e/ou em atividades no exterior ,permitem ampliar o conhecimento das crianças em relação aos objetos , possibilitando recriá-los e /ou refazê-los através das suas brincadeiras ; as crianças atribuem-lhes outros significados e experimentam novas sensações diferentes daquelas que normalmente atribuem aos brinquedos de compra, existentes nas salas de atividades ; podemos observar situações singulares (prática de estágio curricular) nomeadamente não só na forma como as crianças observam os pares nas suas brincadeiras com os objetos (nível de curiosidade muito elevado) , mas também na diminuição de querelas entre as crianças comparativamente aos chamados brinquedos estruturados , uma vez que cada objeto é identificado com a ação que cada criança lhe atribui ; nesta continuidade o olhar para a forma com as outras crianças brincam com os vários objetos vai aguçando a curiosidade possibilitando a criação de pontes para brincadeiras mais alargadas entre as crianças .

Creio poder dizer os estabelecimentos educativos precisam refletir sobre a organização dos vários espaços que os integram, nomeadamente os espaços exteriores e as condições que estes oferecem às crianças, ou melhor, não oferecem, pois não disponibilizam ambientes e ou materiais, onde as crianças possam usar a sua imaginação, tendo a possibilidade de recriar e refazer a partir de elementos que as rodeiam. O acesso a materiais não estruturados instiga a imaginação, a autonomia e a liberdade para a criança pensar no que pode fazer com eles e desta forma cria novas possibilidades; é na sua ação com os objetos que a criança interpreta e se insere no mundo, descobre, ocupa-se e explora.

Apêndice IV: Análise das concepções das Educadoras Cooperantes sobre a temática
em estudo

Categoria/Tema	Educadora Cooperante A	Educadora Cooperante B
Concepção de Brincar na Infância	“É a forma mais genuína e espontânea de fazer aprendizagens. (...) o brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade estabelecendo uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem.”	“O brincar coloca-se, porém num patamar manifestamente importante para a felicidade e realização das crianças, quer no presente, quer no futuro; na linguagem de alguns especialistas o brincar assume-se como um santuário, pois permite que as crianças se suspendam e ausentem para compreenderem a realidade; o brincar é confrontar-se com o risco, sendo igualmente uma forma de perceber os outros e o mundo que nos rodeia.”
Papel do brincar no desenvolvimento da criança	“(…) o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Refletindo-se a vários níveis, nomeadamente nos aspetos físicos, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos.”	“O brincar permite que a criança ganhe capacidade adaptativa, seja capaz de ultrapassar riscos, ganhe capacidade de regulação emocional, assumindo-se também como uma preparação para várias dinâmicas; daqui decorrem os imensos efeitos em todos os níveis de desenvolvimento, o que se vai repercutir nas suas estruturas internas, ajudando a um desenvolvimento de forma equilibrada. O brincar é fundamental, é um comportamento intrinsecamente motivado.”
O brincar e a rotina diária da sala	“Na sala Lilás tentamos que o brincar seja a base do nosso trabalho. Tentamos que todas as aprendizagens sejam feitas de	“O brincar integra a rotina educativa da sala azul estando sempre presente quer no discurso, quer na prática pedagógica. O ambiente da sala é securizante e as crianças

	<p>forma lúdica tendo como base a brincadeira e a exploração dos materiais existentes na sala e outros que possam aparecer.”</p>	<p>sentem-se valorizadas, ajudando a organizar diferentes modalidades de trabalho/brincadeira , numa situação de aprendizagem cooperada e de vida democrática e nesta continuidade , seja ao brincar , ou mesmo em qualquer outra atividade podemos observar que as crianças jamais pensam em termos de futuro , elas atuam no imediato e por isso manifestam-se de forma tão séria quando as brincadeiras são interrompidas; ... através do brincar a criança prepara-se para a vida e tudo isto é observável na rotina educativa da sala azul.”</p>
<p>O espaço e os materiais da sala</p>	<p>“(…) todos os materiais existentes, e outros que vão aparecendo, são explorados de forma livre e espontânea. São materiais que podem ser transportados de um lado para o outro de forma a dar a oportunidade a que as crianças possam explorar novas potencialidades dos mesmos materiais sejam eles estruturados ou não.”</p>	<p>“As organizações do grupo, do espaço /materiais e do tempo, constituem o suporte do desenvolvimento curricular e por isso salienta-se a importância de refletir não só sobre as potencialidades educativas que são oferecidas às crianças, bem como planejar sobre esta organização e avaliar-se o modo como se contribui para a educação das crianças, introduzindo ajustamentos e correções necessárias. O espaço físico fala às crianças, pois quando estas entram na sala de pré-escolar podem dizer-nos através da sua atividade se trata de um espaço organizado para elas e eventualmente como pode ser usado. É importante referir e reforçar uma vez mais, que as brincadeiras têm lugar garantido na rotina educativa e que os espaços materiais e tempo são flexíveis de acordo com as opções das</p>

		crianças. Procuo proporcionar a utilização de espaços e materiais de forma autónoma por parte das crianças, fomentando ao mesmo tempo a responsabilização das crianças na utilização desses mesmos espaços e materiais ; A organização do espaço está pensada de forma funcional com a finalidade de promover a autonomia da criança e do grupo a partir do conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis de realizar na sala; a organização de espaços e materiais apresentam-se desafiadores para o desenvolvimento/aprendizagens das crianças.”
Conceção de Brincar Heurístico	“É uma forma diferente de explorar a natureza e o que ela nos oferece (...) e dar a possibilidade de a criança explorar de forma livre os mesmos, descobrindo novas potencialidades, utilidades e características enriquecendo desta forma as suas aprendizagens.”	“O brincar heurístico abre à criança possibilidades para estimular a curiosidade /criatividade, através da livre exploração de objetos variados (objetos de uso doméstico ou provenientes da natureza), num ambiente controlado, e em que o adulto tem sobretudo, um papel de apoio sempre que solicitado pela criança. O brincar heurístico permite que a criança de aproprie do mundo através da sua ação criadora.”
Os materiais não estruturados na sala e nas atividades propostas	“(…) as crianças podem aprender por si mesma, e através da exploração e utilização apreender que todos os materiais podem ser reutilizados, reestruturados e reinventados dando-lhes uma nova forma de utilização.	“A utilização de materiais não estruturados seja em sala de atividades, atividades propostas e/ou em atividades no exterior ,permitem ampliar o conhecimento das crianças em relação aos objetos , possibilitando recriá-los e /ou refazê-los através das suas brincadeiras ; as crianças atribuem-lhes outros significados e

		<p>experimentam novas sensações diferentes daquelas que normalmente atribuem aos brinquedos de compra, existentes nas salas de atividades ; podemos observar situações singulares (prática de estágio curricular) nomeadamente não só na forma como as crianças observam os pares nas suas brincadeiras com os objetos (nível de curiosidade muito elevado). O acesso a materiais não estruturados instiga a imaginação, a autonomia e a liberdade para a criança pensar no que pode fazer com eles e desta forma cria novas possibilidades; é na sua ação com os objetos que a criança interpreta e se insere no mundo, descobre, ocupa-se e explora.”</p>
--	--	---

Apêndice V: Planificação da primeira intervenção em creche

“Túnel de Luzes”					
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação
10h00- 11h00	<u>Exploração livre/Atividades Orientadas</u>	<p>A atividade consiste em construir um túnel com recurso a caixas de cartão que, posteriormente, o seu interior é iluminado com luzes, a fim de proporcionar às crianças uma exploração rica e estimulante, através do túnel (caixas de cartão) e das luzes.</p> <p>(esta atividade surgiu no seguimento de uma outra, “projeção de imagens de outono”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com os pares; - Desenvolver a capacidade motora; - Explorar as luzes; - Desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem oral; - Respeitar o outro; - Desenvolver a consciência corporal; - Reconhecer algumas partes do corpo; - Desenvolver a coordenação oculo-manual; - Desenvolver as capacidades sensoriais. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Equipa Pedagógica; - Crianças. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala dos 12/24 meses <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixas de cartão; - Fita Cola; - Tesoura; - Luzes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revela interesse no material disponibilizado; - Explora livre e autonomamente o túnel de luzes sem a intervenção do adulto; - Partilha a brincadeira e a exploração com os pares; - É capaz de percorrer o túnel gatinhando e/ou rastejando.

Apêndice VI: “Túnel de Luzes”



Imagem 1- L. a explorar as luzes.



Imagem 2- T. a explorar o túnel e as luzes.



Imagem 3- S. a explorar o túnel e as luzes.



Imagem 4- L. a entrar no túnel.

Apêndice VII: Planificação da segunda intervenção em creche

“O que é isto?”					
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação
10h00- 11h00	<u>Exploração livre/Atividades Orientadas</u>	<p>A atividade consiste em disponibilizar materiais variados, sendo esses materiais não estruturados, a fim de proporcionar às crianças uma exploração rica e estimulante, através do uso da criatividade e imaginação ao interagirem com os materiais.</p> <p>(esta atividade surgiu no seguimento da observação do interesse das crianças por, tocar, agarrar, empilhar, rasgar, entre outras ações)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com os pares; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar materiais não estruturados; - Identificar diferentes sons e texturas; - Desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem oral; - Respeitar o outro; - Desenvolver noções espaciais (“dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”, “longe” e “perto”; - Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade; - Desenvolver a coordenação oculo-manual; -Desenvolver as capacidades sensoriais. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Equipa Pedagógica; - Crianças. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala dos 12/24 meses <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Garrafas de plástico; -Arroz; -Pompons; - Caixas de ovos; - Tubos de cartão; - Tampas de garrafas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Revela interesse no material disponibilizado; -Explora livre e autonomamente os materiais sem a intervenção do adulto; -Partilha a brincadeira e a exploração com os pares; -Utiliza os diferentes órgãos dos sentidos para explorar os materiais.

Apêndice VIII: “O que é isto?”



Imagem 5- M. a cantar ao microfone



Imagem 6- D. a explorar os materiais



Imagem 7- C. a explorar os materiais



Imagem 8- T. a explorar os materiais

Apêndice IX: Planificação da primeira intervenção em jardim de infância

“Vou Criar...”					
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação
10h00- 11h00	<u>Exploração livre/Atividades Orientadas</u>	<p>A atividade consiste em disponibilizar materiais variados, sendo esses materiais não estruturados, a fim de proporcionar às crianças uma exploração rica e estimulante, com o intuito de construírem um brinquedo, através do uso da criatividade e imaginação ao interagirem com os materiais.</p> <p>(esta atividade surgiu no seguimento das crianças habitualmente armazenarem este tipo de materiais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com os pares; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar materiais de fim aberto; - Desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem oral; - Desenvolver a capacidade de planeamento; -Apropriar-se da direccionalidade da escrita; - Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade; - Desenvolver a coordenação oculo-manual; - Adquirir a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; - Desenvolver a autonomia; - Identificar a sequência numérica; -Estabelecer correspondência termo a termo; - Identificar características externas dos materiais (tamanho, forma, cor e textura); - Desenvolver o conhecimento lógico-matemático (identificar semelhanças e diferenças – classificar e seriar objetos); - Contactar com a reutilização de materiais. 	<p>Humanos: Estagiária; Equipa Pedagógica; Crianças.</p> <p>Espaço: - Sala de atividades</p> <p>Materiais: Folha de registo; Lápis de cor; Garrafas de plástico; Rolhas de cortiça; Tampas de plástico; Caixas de cartão e de ovos; Tubos de cartão; Copos de iogurte; Colheres do leite em pó; Caricas; Latas de leite; Pistola de cola quente; Cola quente; Tesoura; Tintas; Pinceis; Fio de pesca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Revela interesse no material disponibilizado; -Explora livre e autonomamente os materiais sem a intervenção do adulto; -Partilha a brincadeira e a exploração com os pares; -Estrutura o pensamento e planea o que pretende construir.

Apêndice X: “Vou Criar...”



Imagem 9- B. a criar um camaleão



Imagem 10- J.P. a pintar o castelo que criou



Imagem 11- L. a pintar o gato que criou



Imagem 12- F. a criar um robot



Imagem 13- Boneca



Imagem 14- Robot



Imagem 15- Máquina de costura



Imagem 16- Castelo



Imagem 17- Camaleão

Apêndice XI: Planificação da segunda intervenção em jardim de infância

“Vamos Brincar”					
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação
10h00- 11h00	<u>Exploração livre/Atividades Orientadas</u>	<p>A atividade consiste em disponibilizar materiais variados, sendo esses materiais não estruturados, a fim de proporcionar às crianças uma exploração rica e estimulante, através do uso da criatividade e imaginação ao interagirem com os materiais.</p> <p>(esta atividade surgiu no seguimento das crianças demonstrarem interesse em explorar este tipo de materiais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com a Brincadeira Heurística; - Interagir com os pares; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar materiais de fim aberto; - Identificar diferentes texturas; - Desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem oral; - Respeitar o outro; - Desenvolver noções espaciais (“dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”, “longe” e “perto”; - Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade; - Desenvolver a coordenação oculo-manual. - Adquirir noções de grandeza (“maior”, “menor”, “mais alto”, “mais baixo”, “pesado” e “leve”. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Equipa Pedagógica; - Crianças. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades <p>Materiais:</p> <p>Caixas de cartão; Caixas de ovos; Pinhas; Folhas; Fios de lã; Bobinas de madeira; Copos de iogurte; Garrafas de plástico; Tubos de cartão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Revela interesse no material disponibilizado; -Explora livre e autonomamente os materiais sem a intervenção do adulto; -Partilha a brincadeira e a exploração com os pares;

Apêndice XII: “Vamos Brincar”



Imagem 17- Materiais disponíveis



Imagem 18- L. a “tocar bateria”



Imagem 19- I. a explorar a caixa de



Imagem 20- S.D. a explorar as garrafas de iogurte

